



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte
Programa de Pós-Graduação em Linguística



**A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE EM UM
DIÁRIO REFLEXIVO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Sandra Maria Araújo Dias

JOÃO PESSOA – PB
MAIO DE 2009

Sandra Maria Araújo Dias

**A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE EM UM
DIÁRIO REFLEXIVO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito avaliativo de qualificação para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA – PB

MAIO DE 2009

D543r Dias, Sandra Maria Araújo.

A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional / Sandra Maria Araújo Dias. - - João Pessoa: [s.n], 2009.

162f. : il.

Orientadora: Carla Lynn Reichmann.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1.Linguística. 2.Diário reflexivo. 3.Letramento . 4.Formação de professores. 5. Construção identitária. 6. Transitividade.

UFPB/BC

CDU:801(043)

Sandra Maria Araújo Dias

**A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE EM UM
DIÁRIO REFLEXIVO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como
requisito avaliativo para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Carla Lynn Reichmann

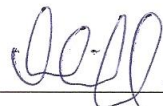
Banca Examinadora:



Dra. Carla Lynn Reichmann - Universidade Federal da Paraíba



Dra. Regina Celi Mendes Pereira - Universidade Federal da Paraíba



Dr. Orlando Vian Jr. - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

JOÃO PESSOA – PB

MAIO DE 2009

DEDICATÓRIA

*Aos meus avós Ana Gomes de Araújo e Francisco Aurora
(in memoriam)*

A minha mãe *Maria de Lourdes Araújo* e a minha irmã *Anna Sonaly Araújo Dias* que me incentivaram e me ajudaram a atravessar estes dois anos tão turbulentos da minha vida (repletos de viagens, de dificuldades de trabalho, de cansaço físico e mental), estando sempre ao meu lado.

Ao meu tio *Martins de Araújo* que direccionou **todos** meus estudos e foi o **pioneiro** a me incentivar a aprender uma língua estrangeira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, minha esperança e força;

A minha GRANDE amiga, irmã e “banda” *Poliana Dayse Vasconcelos*, pelos conselhos e palavras de conforto nos momentos de dificuldades, de desânimo; pelas leituras indicadas e sugestões dadas nos meus trabalhos acadêmicos; pela revisão deste trabalho; e principalmente, por me incentivar a ingressar no mestrado; Muito obrigada, banda! Sem você, não teria concluído este trabalho;

A *Profa. Rosângela Soares*, que me incentivou e acreditou em mim desde a graduação;

A *Profa. Dra. Regina Celi Mendes*, por me apresentar a Bronckart e me incentivar no processo de escrita (os fichamentos semanais ao longo da disciplina); e pelas sugestões desde a fase embrionária desse trabalho até o exame de qualificação;

A *Profa. Dra. Maura Regina Dourado*, pelas críticas e sugestões no meu exame de qualificação;

Aos meus colegas de trabalho e de eventos acadêmicos *Cleber Ataíde*, *Márcia Ozinete* e *Mônica Santana*;

As minhas colegas de mestrado *Alessandra Oliveira*, *Claúdia Ponciano* e *Sabrina Costa*, e que compartilharam comigo experiências e conhecimento;

Ao meus alunos de Letras e de Sistemas de Informação, pelo imenso apoio; e pelos diários e relatos a mim cedidos;

A Vera Lima, pelo carinho, competência e disposição em SEMPRE me ajudar: o software do PROLING.

E a todos os outros colegas que (in)diretamente compartilharam comigo idéias ao longos desses dois anos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A minha orientadora ***Carla Lynn Reichmann*** pelo incentivo à participação em eventos acadêmicos; pelas inúmeras correções/revisões criteriosas da minha dissertação na semana, nos finais de semana e nos feriados; por ter me incentivado a participar do processo de seleção da UEPB como professora substituta; pelo carinho e compreensão nos momentos de dificuldade; ***and last but not least, pelo MAIOR exemplo de simplicidade, humildade, compromisso, responsabilidade e profissionalismo no meio acadêmico: o meu muito OBRIGADA!***

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p.9).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Representação dos gêneros primários e secundários em um ‘contínuo’	38
Figura 1.2 – A relação entre os diversos gêneros em um ‘contínuo’ entre as modalidades oral e escrita	39
Figura 2.1 – Representação da concepção tridimensional do discurso	46
Figura 2.2 – Níveis de estratificação na perspectiva da GSF	50
Figura 2.3 – Exemplo do gênero ‘diário de pesquisa’	52
Figura 2.4 – A inter-relação gênero-registro-língua na perspectiva da GSF.....	53
Figura 2.5 – Tipos de Processo que compõem o sistema de transitividade.....	57
Figura 4.1 – Soma do total de Processos (em porcentagem) nos trechos iniciais e finais do diário de Lourdes	79
Figura 4.2 – Tipos de Processo (em porcentagem) nos fragmentos iniciais do diário de Lourdes	80
Figura 4.3 – Tipos de Processo (em porcentagem) nos fragmentos finais do diário de Lourdes	88
Figura 4.4 – Processos (em porcentagens) nas fases inicial e final do diário de Lourdes	96
Figura 5.1 – Total de Processos (em porcentagem) referentes aos Metafenômenos inscritos nas fases inicial e final do diário de Lourdes	103
Figura 5.2 – Tipos de Processo (em porcentagem) inscritos nos MetaFenômenos dos fragmentos iniciais do diário de Lourdes	106
Figura 5.3 – Tipos de Processo (em porcentagem) inscritos nos MetaFenômenos dos fragmentos finais do diário de Lourdes	110
Figura 5.4 – Metafenômenos inscritos nas fases inicial e final do diário de Lourdes.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Níveis de realização do registro na GSF adaptado de Halliday (1994).....	54
Quadro 2.2 – Exemplo de uma oração e seus respectivos componentes no sistema de transitividade	56
Quadro 3.1 – Síntese das perguntas de pesquisa e métodos de análise correspondentes	75
Quadro 4.1 – Os Processos nas fases iniciais e finais (frequência e porcentagem)	79
Quadro 4.2 – Indicação de mudança nos tipos de Processos principais no início e no final da produção diarista.....	94

Quadro 5.1 – Os Processos referentes aos Metafenômenos nas fases iniciais e finais (frequência e porcentagem.....	104
---	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Transitividade nos trechos iniciais do diário.....	137
Apêndice B – Transitividade nos trechos finais do diário.....	142
Apêndice C – Transitividade nos Metafenômenos inscritos nas fases final e inicial do diário	145
Apêndice D – Transitividade nos Metafenômenos na fase inicial do diário	147
Apêndice E – Transitividade nos Metafenômenos na fase final do diário	148
Apêndice F – Diário de Lourdes	149

RESUMO

Partindo das premissas que textos representam e constituem o mundo (FAIRCLOUGH, 1992); que a construção identitária ocorre através de ‘foros íntimos e públicos’ (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005) e que a formação localizada de professores é essencial para favorecer uma postura crítico-reflexiva (FREEMAN, 1996; FREIRE, 1996; REICHMANN, 2007a), este estudo de caso focaliza um diário reflexivo produzido por uma professora de língua inglesa – a própria professora-pesquisadora – ao longo de seis meses. Com o intuito de investigar as representações da experiência docente e as construções discursivas sobre identidade profissional, esta pesquisa segue a perspectiva êmica (FREEMAN, 1998; GHEDIN e PIMENTA, 2002) e centra-se nas escolhas lexicogramaticais no diário, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), mais especificamente, em construtos do sistema de transitividade, a saber, dos Processos e projeções mentais. Na ótica sistêmico-funcional, a língua é vista como um recurso sócio-semiótico complexo para construir significados ideacionais, interpessoais e textuais (HALLIDAY, 1994, p. xiii). Os resultados da análise indicam que em termos de representações da experiência, há um crescimento longitudinal dos Processos relacionais e mentais, sinalizando, respectivamente, características da identidade da professora, de seus alunos, das aulas e do diário; bem como traços de reflexão sobre a prática dessa professora. Quanto às projeções mentais, (re)constituem a mudança de posicionamento docente, sugerindo novos papéis sociais que ela assume. Apontando para o diário reflexivo simultaneamente como prática e evento de letramento, e constituindo-se como um ‘gênero catalisador’ (SIGNORINI, 2006), percebemos a importância de práticas de letramento na formação inicial e continuada de professores de línguas.

Palavras-chave: formação de professores de ILE, letramento, diário reflexivo, construção identitária, transitividade.

ABSTRACT

Based on the assumptions that texts represent and construe the world (FAIRCLOUGH, 1992), that identity construction occurs through ‘individual and public forums’ (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005), that ‘located’ teacher development is essential in order to trigger a critical-reflective stance (FREEMAN, 1996; FREIRE, 1996; JOHNSON, 2006; REICHMANN, 2007a), this case study addresses a reflective journal produced by an EFL teacher – the teacher-researcher herself – over six months. In order to investigate teacher representations and discursive constructions about professional identity, this research follows an emic perspective (FREEMAN, 1998; GHEDIN & PIMENTA, 2002) and focuses on lexicogrammatical choices in the journal, grounded on Systemic-Functional Grammar, in special, the transitivity system (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), and more specifically, in transitivity constructs such as Processes and mental projections. Systemic-Functional Grammar views language as a complex social semiotic system construing ideational, interpersonal and textual meanings (HALLIDAY, 1994). Results suggest that in terms of teacher representations, over time, there is an increase in relational and mental Processes, signaling characteristics related to teacher identity, students, the classes and the journal itself, as well as to reflective features of teaching practice. In terms of mental projections, they (re)constitute change in teacher positioning, suggesting new social roles adopted by the teacher. Highlighting the importance of the reflective journal as a literacy practice and as a literacy event, constituting a ‘catalyzing genre’ (SIGNORINI, 2006), it is relevant to underscore the importance of literacy practices in initial and continued language teacher development.

Key-words: EFL teacher development, literacy, reflective journal, identity construction, transitivity.

SUMÁRIO

Introdução	14
 CAPÍTULO I – O DIÁRIO REFLEXIVO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO	21
1.1 Considerações iniciais	21
1.2 Letramento e identidade	22
1.2.1 Letramento: conceito e características.....	23
1.2.2 Identidade	29
1.3 O professor-pesquisador	32
1.4 Narrativas docentes e diários reflexivos	34
1.4.1 Narrativas docentes	35
1.4.2 Diários reflexivos	37
 CAPÍTULO II – LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	44
2.1 A concepção tridimensional do discurso	44
2.2 Língua como sistema sócio-semiótico complexo	48
2.3 O sistema de transitividade: a oração como representação	55
2.3.1 Os processos principais	58
2.3.2 Os processos secundários	60
2.4 Projeções mentais	62
 CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	64
3.1 A escolha metodológica: um estudo de caso no Ensino Superior	64
3.2 Contexto da pesquisa	67
3.3 Caracterização da professora-pesquisadora.....	68
3.4 O <i>corpus</i> da pesquisa e a coleta de dados.....	70
3.5 Os procedimentos de análise de dados	71
3.6 A confiabilidade e a validade da pesquisa	73

CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE	76
4.1 – Um panorama da transitividade no diário de Lourdes.....	78
4.2 – Transitividade nos fragmentos iniciais	80
4.3 – Transitividade nos fragmentos finais.....	87
4.4 – Transitividade em duas fases: a representação da prática docente na produção diarista	95
 CAPÍTULO V – CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL	 102
5.1 – Um panorama das projeções mentais e dos Metafenômenos na produção diarista .	103
5.2 – Projeções mentais e Metafenômenos na fase inicial da prática diarista	104
5.2.1 – Transitividade.....	105
5.3 – Projeções mentais e Metafenômenos na fase final da prática diarista	109
5.3.1 – Transitividade.....	110
5.4 – Projeções mentais e Metafenômenos nas duas fases do diário: construções discursivas sobre a identidade profissional	114
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 118
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 125
 APÊNDICES	 136

INTRODUÇÃO

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 26).

O ensino de uma língua estrangeira tem sido freqüentemente objeto de estudo para pesquisadores em Lingüística Aplicada (LA). Mas somente a partir da década de 80, intensificou-se um volume considerável de pesquisas que focalizam questões referentes à formação docente em LA. Em uma perspectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras, percebemos transformações no foco dessas pesquisas sobre formação docente. Esses estudos propõem que os professores passem de uma ‘formação dogmática’ – pautada em memorização e aplicação de técnicas e estratégias de ensino – para uma ‘formação teórico-crítica’ – centrada na reflexão de práticas de sala de aula (MOITA LOPES, 1996).

Todavia, percebe-se uma lacuna na relação teoria e prática desenvolvida nas referidas pesquisas que parecem não contribuir, ou até mesmo, não atingir o contexto da sala de aula; configurando uma completa separação entre o que se pesquisa e a real contribuição para a sala de aula. Muitos professores até compreendem que é necessário se adequar às evoluções no ensino; no entanto, não conseguem. Apesar da tentativa de engajamento em programas ou cursos de formação – conforme propõem os documentos oficiais, percebemos o desgaste e desinteresse desses profissionais em relação a esses programas/cursos.

No atual contexto brasileiro, os estudos sobre a formação e a profissionalização de professores aparecem como uma necessidade de compreender os fazeres e saberes docentes, isto é, entender porque os professores ensinam como ensinam com objetivo de dirimir problemas oriundos de sua prática e formação docentes.

Muitos desafios parecem circundar a formação de professores de língua estrangeira (LE), e a questão de como se aprende a profissão é uma delas. Nesse sentido, Johnson (2006) aponta para a importância de uma formação localizada de professores de LE, isto é, uma formação que considera o contexto sócio-histórico e cultural no qual os professores estão inseridos, cujo objetivo é buscar respostas “localmente apropriadas às suas necessidades de formação docente” (JOHNSON apud REICHMANN, 2007a, p. 111). Não se trata de uma formação de professor centrada na transmissão e memorização de técnicas, abordagens e

metodologias de ensino. Trata-se de um processo de formação do professor crítico-reflexivo (Freire, 1996), investigador de sua própria ação.

Surge, então, uma maior preocupação com a formação de professores que se contrapõe à formação dogmática. Portanto, a ação do professor passa a ser vista em sua complexidade, já que as novas concepções de ensino bem como o trabalho desenvolvido em sala de aula interferem no papel a ser desenvolvido pelo professor dentro do processo de ensinar e aprender uma LE.

É fato que a prática docente é norteada por teorias, princípios, crenças, formação, experiências profissionais que constituem a abordagem de ensinar do professor. Sendo assim, alinhando-nos às idéias de Reichmann (2005), parece-nos fundamental a integração das práticas docentes, experiências profissionais e reflexão crítica em relação ao contexto profissional no qual os professores de línguas estrangeiras estão imersos. Nesse processo reflexivo, é preciso também que o professor assuma o papel de um profissional que adquire e desenvolve saberes a partir de práticas de sala de aula e de confrontos com as condições de sua profissão. No entanto, para que esse processo reflexivo ocorra, é necessário que haja uma abertura, por parte dos docentes, para essa reflexão.

Muitos estudos desenvolvidos por educadores e lingüistas defendem ferramentas mediadoras que promovam, nos professores, a reflexão sobre sua ação profissional (FREIRE, 1996; FREEMAN, 1996; MAGALHÃES, 2004; CELANI, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002, dentre outros). Deste modo, corroboramos a idéia de que a reflexão sobre a ação é forjada na e através da língua¹. Nessa direção, a textualização da ação docente é essencial na formação inicial e continuada de professores de línguas. Afinal, como salienta Reichmann (2006, p.140), através dessa textualização, “os professores podem documentar, refletir e redirecionar suas próprias histórias, integrando a voz do professor-pesquisador”.

É sabido que a construção da identidade profissional é um processo contínuo, isto é, se desconstrói e se (re) constrói na e através da língua. Segundo Holland et al (apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p. 37) a construção identitária é “produzida nos encontros e nas interações sociais”, isto significa dizer que “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (OLIVEIRA, 2006, p. 27). Considerando que a sala de aula é um local de mudanças em que ocorrem as práticas de letramento, acreditamos que o professor

¹ A definição de língua alinha-se à perspectiva textual-interativa que considera língua como “uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica” (MARCHUSCHI, 2008, p.61).

deve ser capaz de mediar, através de suas práticas discursivas, a sua construção identitária profissional (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005/2006; FABRÍCIO, 2006; DIAS, 2008).

Na área de estudos de formação (inicial e continuada) de professores de línguas, essa abertura pode ocorrer a partir de práticas de letramento diversas (KLEIMAN e MATENCIO, 2005; KLEIMAN, 2006a; MATENCIO, 2006) que viabilizem o desenvolvimento contínuo do professor, tornando-o mais auto-crítico e auto-consciente do seu papel no processo de transformação de suas próprias práticas docentes. No contexto de formação de professores de LE em formação e em ação, percebemos a necessidade de utilizar a produção diarista.

O desenvolvimento profissional exige o domínio de diferentes práticas de letramento como o uso de diários (individuais e dialogados) que funcionam como um instrumento de desenvolvimento profissional (co) construídos em contextos universitários de formação inicial e continuada de professores de línguas. No Brasil, tem crescido o número de pesquisas que focalizam aspectos teóricos e práticos da produção de diários como uma prática de letramento docente (MACHADO, 1998; LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; OLIVEIRA, 2007; BRANDÃO, 2008; NÓBREGA, 2008; ROCHA, 2008a).

Pesquisadores do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC-SP (ROMERO, 1998; LIBERALI, 1999; CELANI 2002; MAGALHÃES, 2004) defendem o desenvolvimento profissional em consonância com uma formação crítico-reflexiva sobre a prática de sala de aula, isto é, esses estudiosos advogam por práticas de ‘reflexão crítica’ (FREIRE, 1996) sobre o fazer e o pensar docentes. Essa nova concepção profissional propõe o desenvolvimento de habilidades e práticas de leitura e de escrita já que elas são ferramentas de construção de conhecimento (científico), de conscientização e de transformação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; e apontam para mudanças significativas nesse ensino.

Diante dessa realidade, o gênero discursivo objeto deste estudo que nos propomos a utilizar é o diário. Tal gênero será utilizado simultaneamente como instrumento de reflexão e de coleta de dados do presente estudo. A escolha desse gênero é motivada pelas seguintes razões: o primeiro motivo para escolha do gênero em questão é a indiscutível relevância, pois explícita, além do fazer docente, os pensamentos, os sentimentos e as emoções, ou seja, o pensar e o sentir do professor. Principalmente nesses últimos casos, sabemos que é difícil identificá-los através de outras abordagens, exceto da utilização de narrativas docentes. A segunda motivação refere-se ao fato de que o diário apresenta-se como uma prática de letramento que promove, mesmo que inconscientemente, momentos de reflexão sobre a prática docente. Nas palavras de Penteadó e Mesko (2006, p. 73), o diário funciona como

“instrumento de reflexão sobre si e sobre o próprio ato de escrever”. A terceira razão é a crescente demanda do uso desse gênero no contexto de formação inicial e/ou continuada de professores de línguas, independentemente de sua natureza (de aprendizagem, etnográfico, reflexivo, dialogado) visto que explicita a vivência docente, a partir da (re) textualização de práticas de sala de aula. A quarta razão é que acreditamos que seja necessário utilizar um instrumento de investigação que possibilite uma visão diacrônica de como essa prática docente é construída.

Na perspectiva de mudança da ação docente como consequência da formação continuada, acreditamos que o contexto investigado deve ser percebido a partir do ponto de vista do próprio professor: o professor-pesquisador. Defendemos, portanto, que, a partir da produção diarista, o professor pode refletir sobre sua atuação docente, sendo capaz de intervir e, até mesmo, modificar sua prática docente, assumindo nova postura profissional. Assim sendo, acreditamos que a escrita diarista, possibilita a (re) construção da identidade profissional. Sendo assim, adotaremos uma visão interpretativista (FREEMAN, 1996) para analisar o referido contexto.

Nesta pesquisa, consideramos que “não há significados à espera de significação; o significado é criado no uso da língua” (HALLIDAY, 1994, p. xii). Em outros termos, a língua é utilizada para construir significados que residem nas escolhas sistêmicas dos Participantes sociais num determinado contexto (HALLIDAY, 2004). Para a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), o principal fator no moldar a experiência de vida refere-se aos Processos² escolhidos. Portanto, de acordo com a GSF, nossas experiências são instanciadas nas escolhas lexicogramaticais que fazemos quando falamos ou escrevemos.

Diante do que foi exposto, este estudo procura responder as seguintes de pesquisa:

- 1a) Quais representações são construídas sobre a prática discursiva docente no diário?
- 1b) Em termos de Processos e de Participantes, como se desenvolvem longitudinalmente?

2a) Como evoluem os Processos nas projeções mentais³ ao longo da produção diarista?

2b) Como os alunos e a professora são representados nos Metafenômenos⁴?

Partimos das hipóteses de que as representações docentes na produção diarista são reveladas com maior frequência através de Processos materiais e mentais. Além disso, acreditamos que os Processos mentais poderão sinalizar momentos de reflexão crítica, sentimentos e emoções sobre a ação docente da professora, já que são Processos responsáveis por retratarem aspectos do mundo interno do sujeito envolvido no processo de escrita reflexiva. Supomos ainda que as avaliações sobre sua identidade profissional mudam no decorrer de sua produção diarista e que são apresentadas através das projeções mentais (PMs).

Contudo, percebemos uma lacuna nas pesquisas sobre construção identitária mediada por diários, isto é, estes estudos não consideram a produção de diários individuais em contextos universitários brasileiros no qual o professor de ILE constitui-se simultaneamente como objeto e como sujeito do estudo. Sendo assim, a presente pesquisa pretende preencher esta lacuna. Em suma, a singularidade desta pesquisa está no fato de que a professora⁵ se constituir como objeto e sujeito do estudo que (re) constrói sua identidade profissional através de suas práticas discursivas docentes. A partir do que já apresentamos, podemos afirmar que esse trabalho se trata de um estudo de caso acerca do gênero diário individual produzido por uma professora de ILE.

Nossa pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada, mais especificamente no campo dos estudos de letramento e formação de professores de inglês como língua estrangeira, alinhando-se ao projeto *Professores-em-construção: retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente* (Reichmann, 2005) e ao grupo de pesquisa CNPq

² Os Processos serão detalhadamente explicados no capítulo II deste trabalho.

³ A projeção mental (HALLIDAY, 2004, p. 441) é “uma relação lógico-semântica em que uma oração funciona não como uma representação de uma experiência não linguística, mas como uma representação de uma experiência linguística”.

⁴ *Metafenômeno* é “algo que é construído como um participante através de uma projeção – isto é, como discurso direto ou ‘indireto’, tipicamente em forma de uma oração [...]” (HALLIDAY, 1994, p. 115).

⁵ Cientes de que o professor tem gênero, raça e sexo (MOITA LOPES, 2002), trataremos, no decorrer deste trabalho a participante da pesquisa considerando seu gênero: feminino.

⁶ Gênero catalisador é definido como todo gênero que possibilita “o desencadeamento e a potencialização de ações consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Reflexo. Nesse âmbito, há pesquisas já concluídas (REICHMANN, 2001; NÓBREGA, 2008) e em andamento (OLIVEIRA, 2007, DIAS, 2008, ROCHA, 2008a) que abordam a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas sob diversas perspectivas. Nesse sentido, acreditamos que a discussão dos dados obtidos a partir da análise desenvolvida nesta pesquisa possa contribuir para: (a) investigar as ações e os pensamentos considerados mais produtivos para formação de professores; (b) criar de novas alternativas que apontam para uma formação crítico-reflexiva, isto é, uma formação na qual o professor assume a responsabilidade de se apropriar do poder de formação, que implica uma libertação dos dogmas (Freire, 1996), na qual a reflexão surge como uma abordagem de desenvolvimento profissional; c) trazer novas reflexões para o projeto e o grupo do CNPq previamente mencionados.

Em suma, podemos afirmar que contribuição desta pesquisa reside na importância do uso de diários como ‘gêneros catalisadores’⁶ (SIGNORINI, 2006) no contexto de formação inicial e/ou continuada de professores de inglês como língua estrangeira (ILE); no desenvolvimento de ‘agentes de letramento em formação e em ação’ (KLEIMAN, 2006a); e nos princípios teóricos e metodológicos da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, 2004).

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

➤ **Geral:**

- Investigar o discurso de uma professora ILE no diário reflexivo através de suas escolhas lexicogramaticais.

➤ **Específicos:**

- Identificar e categorizar as representações docentes através do sistema de transitividade na produção diarista, focalizando os Processos e os Participantes.
- Analisar as projeções mentais e os Metafenômenos a fim de identificar construções discursivas que revelem traços de construção identitária.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*. A *Fundamentação Teórica* que embasa a pesquisa está subdividida nos seguintes capítulos: *O diário: uma prática de letramento no Ensino Superior*, que se refere ao capítulo I; e *Língua e construção de significados*, que remete ao capítulo II. O capítulo I está

organizado em duas subseções. A primeira discute a questão do letramento como uma prática social, aborda aspectos sobre a identidade profissional e defende a idéia do professor-pesquisador. A segunda subseção apresenta o papel das narrativas docentes nas áreas de Educação e da Lingüística Aplicada, discorrendo especificamente sobre o uso do diário como um gênero catalisador. O capítulo II aborda os princípios teóricos e metodológicos da concepção tridimensional do discurso e da Gramática Sistêmico-Funcional, focalizando o sistema de transitividade.

Dada a fundamentação teórica, o capítulo III, *Metodologia da pesquisa*, apresenta a justificativa de sua escolha metodológica em função dos objetivos propostos, descrevendo o contexto e caracterizando a participante da pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos de coleta e análise dos dados; e o *corpus* da pesquisa. A análise dos dados foi agrupada em dois capítulos, quais sejam: *As representações da prática docente*, capítulo IV e *As construções discursivas sobre a identidade profissional*, capítulo V. O Capítulo IV focaliza a análise do diário através do sistema de transitividade, sinalizando os Processos e os Participantes mais recorrentes, bem como as representações da prática docente retratadas nesses Processos. O Capítulo V examina as projeções mentais e as características mais salientes que emergem nos Metafenômenos. Por último, são apontadas *Considerações Finais*, em termos de desafios, contribuições e implicações pedagógicas da pesquisa no contexto de letramento e formação de professores de ILE.

CAPÍTULO I – O DIÁRIO REFLEXIVO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Conforme mencionado anteriormente, este capítulo se propõe a discutir aspectos subjacentes à escrita diarista no contexto de letramento e formação de professores de línguas e subdivide-se em quatro seções, quais sejam: *considerações iniciais, letramento e identidade, o professor-pesquisador, narrativas docentes e diários reflexivos*. A seguir, faremos uma breve apresentação sobre o contexto no qual este estudo está ancorado.

1.1 Considerações iniciais

No contexto educacional, argumentam Lima e Gomes (2002, p.163) que “vivemos, hoje, momentos de grandes incertezas que se traduzem de variadas maneiras na vida humana em geral e, em particular, nas instituições educacionais”. Em se tratando de ensino-aprendizagem de LE, um dos temas que vêm ganhando destaque nas pesquisas é a formação de professores. Na prática, verificamos um distanciamento entre as pesquisas e as reais contribuições para a sala de aula, considerando o atual modelo acadêmico de formação de professores. Na verdade, percebemos um ciclo praticamente inalterado: os pesquisadores observam, identificam e constataam problemas nas salas de aula; atestam suas hipóteses e, salvo alguns casos, discutem o resultado com os participantes da pesquisa. Esse ciclo vem gerando, inclusive, confrontos entre pesquisadores e professores e insatisfação desses professores por não acreditarem que as pesquisas realizadas trarão alguma contribuição para suas práticas docentes.

No que diz respeito à formação de professores, Abrahão (2005) argumenta que no contexto internacional e nacional, essas pesquisas defendem ações como:

integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento para que se possam gerar mudanças comportamentais” [...], integração de atividades práticas de ensino como a compreensão consciente de princípios que subjazem essas práticas [...]; formação de professores reflexivos e críticos [...]; formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula [...], envolvimento de professores em projetos de pesquisa-ação para que possam investigar sua sala de aula de forma orientada [...] (ABRAHÃO, 2005, p. 29).

No caso dos professores de inglês, Alvarenga (2004, p.107) postula que esses profissionais apresentam fragilidade “perante seu fazer, fragilidade essa verbalizada pelos próprios professores”. A autora menciona que os professores percebem-se frágeis devido a fatores como “pouco conhecimento da língua que ensinam, pelos raros momentos de reflexão sobre os seus papéis e de seus alunos e ainda sobre a falta de sistematização de questões teóricas que envolvem a prática pedagógica” (ibidem). Isso está estreitamente relacionado com a questão da representação da identidade dos professores, isto é, “como os professores vêem a si mesmos como participantes no sentido mais completo, como co-atores da experiência compartilhada” (HEESON, 1997 apud CORRÊA e BOCH, 2006, p. 85). Alguns lingüistas aplicados sugerem estratégias que possibilitem uma (re) leitura da própria prática desses docentes com intuito de identificar e melhorar tais fragilidades. No âmbito da formação de professores de línguas, pesquisadores como Alvarenga (2004), Almeida Filho (2005), Reichmann (2001), Kleiman (2005) sugerem práticas de letramento como estratégias que possibilitem uma melhor compreensão do fazer e do pensar docentes. Diante dessa realidade, a próxima seção apresenta questões sobre letramento e a construção identitária que embasam a presente pesquisa.

1.2 Letramento e identidade

Nesta seção, abordam-se aspectos teóricos sobre letramento, identidade e a concepção do professor-pesquisador, agrupando-se em três subseções. Na primeira subseção,

Letramento, discutiremos sobre a origem do termo letramento e a concepção adotada neste estudo; bem como transformação dos estudos sobre letramento ao longo dos anos na prática escolar e na sociedade em geral. Também discutimos algumas concepções de letramento, críticas em relação a essas concepções e conseqüências de cada concepção adotada. Por fim, analisamos as implicações pedagógicas das práticas de letramento para formação dos professores de línguas. A segunda seção, *Identidade*, discute aspectos referentes à identidade, salientando a construção identitária profissional. A terceira subseção trata da concepção do *professor-pesquisador*. A seguir, trataremos das principais questões sobre letramento mais relevantes para esse estudo.

1.2.1 Letramento: conceito e características

Muitos pesquisadores apresentam visões diversas em relação ao conceito de letramento devido a sua variedade e complexidade. Isso se dá porque os referidos estudos ancoram-se em pressupostos teóricos diversos, apontando para concepções divergentes do termo ‘letramento’. Como bem pontua Kleiman (1995), os estudos sobre letramento datam do século XVI devido à expansão do uso da escrita influenciado pelos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Em uma acepção mais primitiva, letramento refere-se ao domínio de uso da língua escrita. Vale salientar que esse domínio apresenta-se em diversos graus – passando da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico até a utilização de texto sobre assuntos diversos com intuito de informar os usuários da língua sobre algo. No contexto brasileiro, os estudos sobre letramento destacam-se a partir de meados dos anos 80. Esses estudos voltam-se para a descrição das condições do uso da escrita cujo objetivo é verificar como as práticas de letramento⁷ ocorrem em grupos minoritários que ainda não detinham o poder nos quais a escrita está sendo implementada como uma ferramenta de comunicação (KLEIMAN, 1995).

⁷ Práticas de letramento referem-se às “atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p.13). Ainda nesta subseção, apresentaremos alguns exemplos de práticas de letramento.

Segundo Kleiman (1995, p.20), letramento é caracterizado tanto em relação às atividades orais quanto às escritas, examinando a linguagem dos sujeitos alfabetizados e dos não-alfabetizados. A autora argumenta que:

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (ibidem).

De acordo com Kleiman (1995) é possível afirmar que a autora postula dois tipos de letramento: (i) um tradicionalmente arraigado na concepção de “alfabetização como processo de aquisição dos códigos de leitura e de escrita” valorizado pela instituição escolar e pela sociedade (KLEIMAN, 1995, p. 20); (ii) e outro tipo de letramento baseado nas agências fora do contexto escolar como “a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho” (ibidem) que entendem o letramento como uma prática social. A referida autora denomina esses tipos respectivamente de letramento autônomo e letramento ideológico. Em relação ao letramento autônomo, percebemos que o foco reduz-se à aquisição da língua escrita isoladamente do contexto social no qual ocorre. Na verdade, as práticas de letramento escolar pretendem capacitar os alunos a escreverem e lerem textos diversos, mesmo que esses textos não sejam significativos para os alunos. Em relação aos estudos de letramento, Kleiman (2001, pp.1-2) apresenta como objetivos os seguintes:

desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas **uma** (grifo do autor) das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (ibidem)

Barton (apud KLEIMAN e MATENCIO, 2005) propõe uma abordagem ‘ecológica’ para estudos de letramento. Segundo o autor, letramento “se trata de práticas e eventos construídos na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura” (KLEIMAN e MATENCIO, 2005, p.167). Por meio dessas práticas diárias, as identidades são formadas, porém não são construídas de maneira uniforme para todas as pessoas e nem ao mesmo tempo. Para esse estudioso, a abordagem ‘ecológica’ é uma maneira adequada de se tratar da questão de letramento visto que engloba “diferentes inter-relações com os outros grupos sociais, para se constituir um indivíduo culturalmente” (ROCHA, 2008b, p. 30). Nessa abordagem, os estudos sobre letramento estão associados com outras práticas sociais conforme mostra a citação subsequente:

A abordagem ecológica é aquela que examina a imersão social (comunidade, ou sociedade) e mental (pensar) das atividades humanas de modo a permitir mudanças. Ao invés de estudar as habilidades que subjazem à leitura e escrita, permite a mudança para o estudo do letramento, um conjunto de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos particulares, à tecnologia a ele associada. Nessa acepção, letrado é ser ativo, e se assegurar dessas práticas (BARTON apud ROCHA, 2008b, p.30).

Inferimos que letramento, nessa abordagem, focaliza as seguintes dimensões: a social, a mental, a lingüística e a da aprendizagem. Segundo Barton e Hamilton (2005, p. 22), só a partir da década passada que as pesquisas sobre letramento identificaram três formas nas quais as práticas de letramento são aprendidas informalmente: no dia-a-dia, no trabalho e na educação⁸. Nessa perspectiva, os autores postulam que a teoria social de letramento se ancora nos seguintes pontos-chave: práticas de letramento, eventos de letramento, estrutura social, dinamicidade dos eventos de letramento, multimodalidade e recontextualização (ibidem, p.17).

No caso das práticas de letramento, os referidos autores as definem como “formas culturais gerais de usar a língua escrita que as pessoas utilizam em suas vidas” (BARTON e HAMILTON, 1998, p.7). Além disso, os autores afirmam que essas práticas são simultaneamente processos individual e social que “conectam umas pessoas às outras, e incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais”

⁸ As traduções ao longo deste trabalho são de responsabilidade da autora do presente estudo.

(BARTON e HAMILTON, 1998, p. 8). Para esses autores, tais práticas são ancoradas sócio-histórica e culturalmente e, portanto, “mudam e apresentam certa fluidez” (BARTON e HAMILTON (2005, p. 22). Nesse sentido, entendemos que as práticas de letramento fazem parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita. Sendo assim, atividades como enviar e-mails, escrever cartas, enviar bilhetes, elaborar relatórios, escrever diários – no caso deste estudo – são exemplos concretos dessas práticas.

Quanto aos eventos de letramentos, Barton e Hamilton (1998, p.8) ressaltam que representam episódios observáveis, os quais se constituem através destas práticas de letramento. Esses eventos são definidos pelos referidos autores como “atividades nas quais o letramento tem uma função” e nos quais “geralmente há um texto, ou textos, centrais para a atividade” (ibidem, p.7). Os autores supracitados argumentam que “os textos são partes cruciais dos eventos de letramento e o estudo do letramento é parcialmente um estudo de textos e como eles são produzidos e usados” (BARTON e HAMILTON, 1998, p.9). Em outras palavras, tais eventos são atividades em que o letramento tem uma função, ou seja, são atividades em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes. Nos eventos de letramento, as atividades realizadas diferem de acordo com as exigências da situação de uso da língua escrita, em geral, e a leitura, em particular. Como exemplos de eventos de letramento, podemos destacar os seguintes: ler o jornal do dia, os outdoors nas ruas, o letreiro dos ônibus, as contas a pagar, deixar escrito um bilhete, fazer anotações na agenda, dentre outros.

Em relação à estrutura social, Barton e Hamilton (2005, p.19) postulam que as práticas de letramento envolvem “distribuição assimétrica de poder entre as pessoas”. Portanto, há predominância de uma prática sobre outra. Em outras palavras, a concepção de práticas sociais possibilita uma discussão ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. Essas atividades se subordinam a estruturas e se constituem na relação com elas. Nesse sentido, inferimos que é nas práticas sociais que emerge o papel do letramento.

Quanto à dinamicidade dos eventos de letramento, acrescentam Barton e Hamilton (1998) que tais eventos são caracterizados como atividades sociais dinâmicas e mutáveis mediadas por textos escritos, nas quais as pessoas assumem uma participação ativa. Como bem pontuam os autores supracitados

na vida, muitos eventos de letramento são regulares, atividades repetidas, e essas podem ser o ponto de partida útil para pesquisa sobre letramento. Alguns eventos são ligados a seqüências de rotina e essas podem ser parte dos procedimentos formais e expectativas de instituições sociais como locais de trabalho, escolas e agências. Alguns desses eventos são estruturados por expectativas informais e pressões do lar ou do grupo (BARTON e HAMILTON, 1998, p.9).

De acordo com Barton e Hamilton (2005), outro ponto-chave na teoria social de letramento é a questão da multimodalidade. Os autores mencionados salientam que a multimodalidade “é importante para o entendimento da semiose” já que o letramento escrito sempre ocorre a partir de “outros modos de significar, no qual o letramento é uma parte desses recursos semióticos” (ibidem, p.22). Nas palavras de Van Leeuwen (2004), multimodalidade refere-se a “processos e artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convocam os comunicadores a interrelacionar semanticamente e formalmente todo o repertório de signos presentes” (ibidem, p. 09).

Em outros termos, a multimodalidade considera as múltiplas linguagens articuladas em determinados gêneros. No caso dos gêneros orais (bate-papo, entrevista médica, palestra, por exemplo), podem combinar palavras, entonações e gestos; já os gêneros escritos (entrevista jornalística, biografia, artigo científico, por exemplo), podem combinar palavras e animações, palavras e imagens, dentre outros. Portanto, fica evidente que no caso dos gêneros, são fenômenos multimodais.

Quanto à questão da recontextualização, Barton e Hamilton (2005, p. 23) defendem que “os textos movem-se através de contextos, geralmente modificando os significados e funções, mas nunca oferecendo um ponto de referência fixo em eventos diferentes”. Isso implica dizer que o significado e a compreensão dos textos são construídos e moldados colaborativamente na interação entre os participantes do discurso. Desse modo, não existe um significado completamente fixo como na visão do letramento autônomo, pois o sentido é sempre co-construído nas interações sociais, conforme a perspectiva do letramento ideológico.

Em relação à distinção entre eventos e práticas de letramento, Soares (2003, p. 105) postula que essa diferença é metodológica, visto que são duas faces de uma mesma realidade. Acrescenta a referida autora que “é o uso do conceito de práticas de letramento que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição” (ibidem). Na escola, afirma Soares (2003), o modelo que determina eventos e práticas de letramento é autônomo. Nesse sentido,

as atividades de leitura e de escrita são criadas, planejadas e executadas com objetivos pedagógicos predeterminados tentando garantir a aprendizagem. Em outras palavras, a escola cria as atividades de leitura e escrita em relação a situações e usos sociais, conseqüentemente cria seus próprios eventos e práticas de letramento. Soares (2003) também pontua que no dia-a-dia, eventos e práticas de letramento emergem em situações de vida social ou profissional, visando atender às necessidades ou interesses pessoais ou de grupos sociais, sendo interpretados de forma espontânea.

Considerando que “letramento é um dos recursos de comunicação disponível aos membros de uma comunidade” e que as comunidades não são homogêneas e uniformes, Barton e Hamilton (1998, p.10) ressaltam que “os eventos de letramento não são os mesmos em todos os contextos”. Sendo assim, os referidos autores afirmam que “em uma dada cultura, *há diferentes letramentos associados com os diferentes domínios da vida*” (grifo dos autores) (ibidem, p.11). No caso deste estudo, destacamos o uso da escrita diarista como uma prletramento docente.

Como salienta Kleiman (2001, p.43), a formação do professor “deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar” (grifo da autora), pois a exposição a eventos e práticas de letramento causa impacto nos alunos e professores.

Acreditamos que é possível que o professor implemente eventos/práticas de letramento em suas salas de aula tendo em vista a variedade lingüística de seus alunos. Em contrapartida, o próprio professor também pode e deve submeter-se a esses eventos e práticas de letramento, o que conseqüentemente implicará em mudanças no seu fazer, saber e pensar docentes. No caso do professor universitário, percebemos a urgência da implementação de práticas de letramento na sua formação (inicial ou continuada). Segundo Rocha (2008b, p.14), a prática de escrita do professor surge

como um caminho favorável à percepção da constituição desses sujeitos autores (KLEIMAN, 1989 e SIGNORINI, 1995), pois o que escrevem, na verdade, são enunciados que, entendidos como instrumento, pode ser revelador da autoria sobre sua própria formação e para tratarmos de sua constituição identitária, de sua experiência e concepções de leitura (ibidem).

De acordo com a citação acima, entendemos que o discurso docente pode revelar quem é esse profissional, seu fazer e seu pensar. Conforme aponta Kleiman (2006b, p.5), a identidade é “construída ao longo do processo de aquisição da escrita, culminando em identidades profissionais que remetem a diversos modos de se relacionar com a cultura reconhecida como mais legítima, e de se apropriar de prática de letramento”. Com objetivo de entender como o letramento do professor influencia sua identidade profissional, a professora-pesquisadora do estudo em questão engajou-se em uma prática de letramento diferenciada: a escrita diarista.

Nessa perspectiva de letramento, defendemos que o professor assuma o papel de agente de letramento. Kleiman (2006a) define um agente de letramento como:

um agente social e, como tal, é conhecedor dos meio, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar e pesquisar (ibidem, p. 87).

O saber do professor é composto de múltiplos discursos enunciados nas instituições de formações, que são (re) organizados pelo docente. De acordo com a produção desses saberes, é possível refletir sobre sua concepção de língua dos professores.

No caso deste estudo, acreditamos que narrativas docentes, realizadas em forma de diários reflexivos aparecem como uma prática de letramento essencial no contexto de formação de professores de ILE, sendo responsáveis pela (re) construção da identidade profissional, conforme discutiremos na seção a seguir.

1.2.2 Identidade

Em uma palestra proferida na Universidade Estadual da Paraíba, Moita Lopes (2007) afirma que, no mundo pós-moderno, o tema ‘identidade’ tem sido exaustivamente discutido na academia e fora dela. De acordo com o palestrante, o interesse pelo tema cresce

significamente pelo fato de estarmos enfrentando um período de crise de identidade(s): individual, profissional, sexual, social, étnica e até nacional.

Moita Lopes (2002, p.32) postula que a construção de identidade social está intimamente relacionada à maneira como os indivíduos “se comportam discursivamente” em contextos sociais diversos. Nessa visão, tanto o discurso⁹ como a identidade são construídos socialmente e apresentam um caráter dialógico. Ainda nessa perspectiva, argumenta o referido autor que “é a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso que, em última análise, molda o que dizemos e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (ibidem, p.32). Sendo assim, o autor supracitado conclui que as identidades são fluidas e fragmentadas, (re) construindo-se na língua e na interação social.

Rajagopalan (2002) postula que as identidades são construídas na e pela língua e estão sempre em movimento. Em seus estudos, o autor acrescenta que a identidade de qualquer pessoa/profissional “passa pela questão da política de representação” (ibidem p. 73). Em outras palavras, salienta a autora que é no confronto com a figura do outro que o indivíduo “se vê obrigado a reafirmar sua identidade, invocando até mesmo uma unidade fictícia, com base em compromisso comum com certo número de princípios” (RAJAGOPALAN, 2002, p.73). Isso implica dizer que a identidade está intimamente relacionada com as questões sociopolíticas, que marcam cada momento da história do indivíduo.

Em relação à questão das representações, Rossi (2004, p. 22) salienta que as representações “motivam o dizer e o fazer profissional”. Nesses estudos, a autora postula que a construção identitária é influenciada por essas representações, pois “a maneira como os profissionais avaliam a construção do conhecimento e a si próprios” é determinada pela experiência durante sua formação. Rossi (ibidem) acrescenta que “sejam intenções, significações, expectativas, intenções, valores ou crenças, o professor carrega consigo essas representações durante sua trajetória profissional” o que pode, além de interferir na sua prática docente, influenciar a maneira como sua identidade é construída.

Kleiman (2006b, p. 4) salienta que as representações sociais do professor “podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares”. Essas representações são

⁹ Considerando que o termo discurso apresenta diversos significados utilizaremos nesse trabalho a concepção de discurso como “um conjunto de textos que manifestam um determinado posicionamento partilhado por um grupo social” (KLEIMAN, 2005, p. 8). Mais especificamente, o discurso trata-se dos “usos afetivos e os valores aí associados da língua em diferentes contextos (ibidem).

originadas a partir do processo de “formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor” (ibidem).

Ao investigar o papel da interação no contexto de letramento, Kleiman (2001) conclui que é na interação e nas relações sociais de poder entre participantes que a construção identitária ocorre.

Em consonância com as idéias de Holland et al, Tápias-Oliveira (2006, p.37) argumenta que “a identidade é construída nos encontros e na interação social” e está sujeita à organização, re-organização e reconciliação dos foros íntimos dos sujeitos (como eles vêem a si mesmos) e dos foros públicos (como os outros o vêem)”. Acrescenta Tápias-Oliveira (2005, p. 169), fundamentada nos estudos de Ivanič, que “as pessoas SÃO (grifo da autora) agentes em construção de suas próprias identidades” e a mediadora dessa construção é a língua. Nessa perspectiva, Tápias-Oliveira (2005), citando Giddens, acrescenta que “as pessoas assumem determinadas identidades ao produzir e receber representações da realidade que são culturalmente e ideologicamente formadas” (ibidem, p. 169).

Lüdke (1996a, p.365), citando Dubar, ressalta que a construção identitária profissional é o resultado da “superação de uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas” centradas na socialização profissional.

Por fim, temos a definição de identidade defendida por Lima e Gomes (apud PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 174). Segundo as autoras, a identidade “não é algo imutável, é um processo historicamente situado”. Em termos de identidade profissional, as autoras postulam que esta

se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos (LIMA e GOMES apud PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 174).

De acordo com a citação acima, é possível afirmar que a identidade profissional é construída a partir do entrecruzamento social das histórias, trajetórias e relações profissionais. Diante do exposto, inferimos que falar de identidade implica falar sobre algo incompleto, instável, heterogêneo, em movimento, em construção.

Nesta subseção, abordamos algumas questões teóricas que subjazem a construção identitária. A seguir, apresentaremos aspectos referentes à concepção do professor-pesquisador, à identidade profissional focalizada neste trabalho.

1.3 O professor-pesquisador

No contexto de formação de professores, as pesquisas desenvolvidas apontam para o uso de abordagens diversas. No referido contexto destacam-se principalmente as seguintes abordagens: *o processo de socialização do profissional* (Dubar apud LÜDKE, 1996b), *o professor reflexivo* (LIMA e GOMES, 2002; GHEDIN, 2002), *a pesquisa-ação* (MOITA LOPES, 1996), *o professor crítico-reflexivo* (RICHARDS e LOCKHART, 1994; MAGALHÃES, 2004), *o professor-pesquisador* (LÜDKE, 2001; FREEMAN, 1996).

Segundo Dubar (apud LÜDKE, 1996b, p. 9), “a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais”. Deste modo, acrescenta o autor, “a identidade profissional não se confunde com a identidade social, mas tem relações estreitas com elas” (ibidem).

De acordo como Lima e Gomes (2002, p. 163), “as propostas de professor reflexivo têm sido a tônica dos cursos de formação de professores (as) nos últimos tempos”. Isso acontece porque a prática reflexiva tem sido considerada como um processo fundamental “na aprendizagem e formação do (a) professor (a)” (LIBERALI, 1996, p. 25), uma vez que “refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum”. A autora acrescenta que “essa busca por compreender o que é comum como estranho sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo” (ibidem).

Segundo Ghedin (2002, p.164), “a proposta de professor reflexivo nos cursos de formação de professores (as) e profissionais da educação pode adquirir novas nuances se considerarmos o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente”. Nesse contexto, defende-se que o professor se engaje em atividades que promovam a prática reflexiva. Tais atividades podem ser realizadas através de sessões reflexivas, de elaboração de relatos reflexivos ou de produções de diários – como é o caso deste estudo.

No contexto de formação de professores de ILE, Moita Lopes (1996, pp.184-185) postula que “é essencial que os professores em formação e professores já formados familiarizem-se com as práticas de fazer pesquisa de modo que o professor possa criticar seu próprio trabalho”. Nessa perspectiva, Richards e Lockhart (1994) defendem a idéia de centrar as pesquisas nos eventos de sala de aula, pois, assim, os professores serão capazes de compreender como ensinam. De acordo com os autores mencionados, “se os professores podem encontrar formas de capturar os pensamentos e reações desses eventos bem como formas de coletar informações sobre os próprios eventos” (RICHARDS e LOCKHART, 1994, p.6), esses profissionais podem, portanto, “desenvolver estratégias de intervenção ou mudança” em suas salas de aula (ibidem).

Esta experiência de explorar o próprio contexto de ensino e suas vivências profissionais destacam os referidos autores, “pode servir como base para reflexão crítica” (ibidem). Corroborando com a idéia de Richards e Lockhart (1994), Monteiro (2002, p. 115) defende “a necessidade de constante (re) visão das práticas, de tal modo que esse *ver novamente* (grifo do autor) permita” modificar tais práticas.

Magalhães (2004, p. 102) argumenta que a reflexão crítica “é marcada pela descrição de ações, discussão das teorias que embasam essas ações, autocrítica e proposta de reconstrução da ação”.

A referida autora ressalta que no contexto de formação docente há uma complexidade na constituição de profissionais críticos e reflexivos devido ao embasamento teórico na qual “se apóia à concepção de linguagem”¹⁰ dos docentes (ibidem, p.61). Magalhães (2004, p. 61) acrescenta que “os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais”. Sendo assim, a referida autora aponta para a linguagem como “possibilitadora da constituição de profissionais críticos e reflexivos” (ibidem, p.64), ou seja, a linguagem como um instrumento – em termos vygotskianos – de promover a reflexão crítica (LIBERALI, 1999).

Conforme salienta Lüdke (2001, p.3), a questão do “professor-pesquisador tem recebido uma atenção crescente acentuadamente nos últimos anos”. A autora ressalta que as pesquisas que focalizam o professor-pesquisador promovem “proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim *insights* únicos sobre o processo de produção do conhecimento” (LÜDKE, 2001, p. 5). De acordo com Nóvoa (2001, p. 6), “o professor

¹⁰ Como *língua* entendemos todo sistema de signos convencionais que permite a comunicação. Já a linguagem é utilizada por um grupo de indivíduos que constitui uma determinada comunidade.

pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade”.

Em se tratando de categorias de pesquisa no contexto de formação de professores de LE, Freeman (1996) apresenta três visões de pesquisa. São elas: *a visão comportamental* (refere-se ao ‘ensino como fazer’), *a visão cognitiva* (apresenta ‘ensino como pensar e fazer’) e *a visão interpretativista* (refere-se ao ‘ensino como saber o que fazer’). Segundo Freeman (ibidem), na visão comportamental, o ensino remete ‘ao que os professores e aprendizes fazem nas salas de aula’ (ibidem). Na visão cognitiva, investiga-se ‘não só o que os professores estão fazendo, mas o que eles pensam sobre o que estão fazendo’ (FREEMAN, 1996, p. 95); na visão interpretativista, ‘os professores interpretam seus mundos’ (ibidem, p. 99), e sua voz é fundamental na pesquisa.

Alinhando-se à idéia do professor-pesquisador e à visão interpretativista (Freeman, 1996), Reichmann (2006) aponta para a produção diarista como uma prática de reflexão no contexto de formação de professores de ILE. Deste modo, a autora defende “a textualização de práticas de sala de aula”, documentada em forma de diário. Conforme previamente mencionado, no caso da produção diarista desta pesquisa, a professora assume funções distintas e simultâneas, a saber: “a de pesquisador (autor da pesquisa) e a de professor-participante (sujeito da pesquisa)” (REICHMANN, 2006, p. 140). Nesse contexto, a professora passa a avaliar sua própria prática docente em uma perspectiva êmica, ou seja, ‘de dentro’ (perspectiva interna).

1.4 Narrativas docentes e diários reflexivos

Na presente seção, situaremos as narrativas docentes e os diários reflexivos na interface da Educação e da Linguística Aplicada. Nessa direção, discutiremos o impacto das narrativas no contexto de letramento e formação de professores estudados por Moen (2006), Connelly e Clandinin (apud CORTEZ, 2003), Lüdke (1996a), Pavlenko (2007), Barcelos (2006), Souza (2006) e Guedes-Pinto (2002), mais especificamente sinalizando para o uso do diário reflexivo no referido contexto.

1.4.1 Narrativas docentes

O termo ‘narrativa’, conforme explica Moen (2006, p.4), refere-se a “uma história que conta uma seqüência de eventos que é significativa para o narrador (a) ou para seu público”. A referida autora afirma que os estudos sobre a pesquisa narrativa se ancoram em três pressupostos: (i) “os seres humanos organizam as experiências do mundo em narrativas”; (ii) “pesquisador de narrativas mantém que as histórias que são contadas dependem das experiências passada e presente dos indivíduos”; (iii) as múltiplas vozes “que ocorrem nas narrativas”. Defende Moen (2006) que “as pesquisas narrativas nas quais as vozes dos professores são ouvidas em suas histórias de experiências oferecem uma oportunidade para apresentar a complexidade do ensino ao público” (ibidem, p. 10).

Desde a década de 70, as narrativas são utilizadas como dados de pesquisas no contexto internacional. Por focalizarem a experiência humana e terem sua origem na Antropologia, os estudos que utilizam as narrativas transpassam diversos campos, a saber: Medicina, Matemática, Psicologia, Literatura, História, Sociologia, Educação e Linguística Aplicada (LA).

Na área de Educação, podemos destacar os estudos de Connelly e Clandinin (1999) e de Lüdke (1996a) que serviram como referência para outras áreas. Os autores defendem a utilização de narrativas no campo educativo porque acreditam que elas possibilitam o acesso ao mundo individual e coletivo dos protagonistas – neste caso os professores – e as suas histórias de vida.

Na área de LA, os estudos de narrativas surgem na interface das teorias cognitiva, estruturalista e interacionista cujo interesse é compreender melhor os processos de ensinar e aprender línguas (PAVLENKO, 2007). Diz a autora que no âmbito da LA, as narrativas apresentam várias contribuições:

primeiro, elas apresentam *insights* do mundo interno das pessoas, inacessíveis a metodologias experimentais, a partir de uma perspectiva interna do processo de aprendizagem, e de uso da língua (gem); segundo, apresentam novas conexões entre vários processos de aprendizagem e os fenômenos, e fazendo isso, apontam para novas direções para pesquisas futuras; Terceiro, narrativas autobiográficas são fontes ricas de informação para pesquisa com foco diacrônico e histórico (PAVLENKO, 2007, p. 165).

Pavlenko (2007, p. 165) acrescenta que “três tipos de narrativas autobiográficas são comumente examinadas no contexto de ensino de segunda língua e de bilíngüismo”, a saber: diário íntimo ou diário reflexivo – como é o caso desta pesquisa –, biografias ou autobiografias e memórias lingüísticas.

Conforme menciona Souza (2006, p.25), no contexto de formação de professores, desde o início do século XXI que as narrativas – denominadas pelo autor de narrativas (auto) biográficas – se consolidaram como escolha metodológica, pois “possibilita inicialmente um *entender dos sentimentos e das representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação*” (grifos meus).

De acordo como Barcelos (2006, p.148), “vários estudiosos são unânimes em situar a narrativa como instrumento e método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e da mudança humana”. Deste modo, além das narrativas funcionarem como gênero, uma abordagem, também funcionam como uma prática de letramento. A autora acredita que, através de narrativas, os professores são capazes de promover a reconstrução de “conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática” (BARCELOS, 2006, p.147). Podemos dizer que é nas narrativas que o professor tem a possibilidade de posicionar-se simultaneamente como aluno, professor e pesquisador de sua própria prática docente. Além disso, ao produzirem suas narrativas, os professores são expostos à observação, interpretação e avaliação de práticas de sala de aula, comparando-as e confrontando-as com as suas próprias ações e com as de outros profissionais. Nesse sentido, as narrativas passam a ser utilizadas como ferramenta de representação, resignificação e reconstrução da experiência humana constituindo-se, nesse momento, como evento de letramento.

No Brasil, o interesse por narrativa no contexto de formação de professores de línguas vem crescendo bastante e tem como destaque os trabalhos de Reichmann (2001), Telles (2002), Tápias-Oliveira (2005/2006), Mello (2005), Paiva (2005), entre outros. As narrativas construídas nesse contexto de formação possibilitam uma retrospectiva do percurso docente, focalizando o que os professores vivenciam e experienciam cotidianamente em suas aulas. Esse percurso docente é de interesse para pesquisas desenvolvidas em LA, particularmente pelos pesquisadores que integram o grupo de pesquisa CNPq Reflexo, no qual este trabalho está ancorado.

Assim como Souza (2006, p.25), entendemos que as narrativas docentes inscrevem-se em uma abordagem (auto) biográfica e desvelam-se como “um processo formativo e/ou

autoformativo, através das experiências dos atores em formação”. Além disso, defendemos que as narrativas constituem uma abordagem adequada e rica para compreender melhor o contexto escolar e as práticas do dia-a-dia dos sujeitos em processo de formação (inicial ou continuada), pois, “quando conta sua história, o sujeito narra seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não é só isso, passa também a redefini-los, re-orientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história” (MORAES, 1999, p. 39).

Segundo Pavlenko (2007, p.165), as narrativas divergem de acordo com o tipo de informação que carregam: *a realidade subjetiva* (está associada “a como as coisas ou eventos são experienciados pelos narradores”), *a realidade de vida* (refere-se a “como as coisas são ou foram”) e *a realidade do texto* (relaciona-se “à maneira como as coisas ou eventos são narrados pelos narradores”).

No diário analisado, os aspectos mais salientes estão associados à realidade subjetiva da professora-pesquisadora. No entanto, também identificamos, na escrita diarista, traços da realidade de vida e da realidade do texto. Deste modo, é possível afirmar que a produção diarista analisada, nesse estudo, carrega informações de todas as realidades supracitadas, explicitando com mais frequência traços da realidade subjetiva.

Defendemos as narrativas de professores como uma rica fonte de dados para encontrarmos exemplos concretos de representações docentes, traços de reflexão, avaliações, julgamentos da ação docente, bem como construções discursivas sobre a identidade profissional. Assim sendo, inferimos que essas narrativas funcionam como um instrumento de ressignificação e reorganização das ações docentes.

Tratamos nesta subseção do papel das narrativas docentes no contexto de formação de professores (de línguas). A seguir, defenderemos o papel dos diários reflexivos no referido contexto.

1.4.2 Diários reflexivos

Tomando como referência os estudos de Bakhtin e Voloshinov (1979/ 2003), podemos conceituar o termo ‘gênero do discurso’ como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (ibidem, p.277) que apresentam um determinado conteúdo temático e um estilo particular.

Esses gêneros são constituídos sócio-historicamente e, portanto, provenientes do contexto social de produção.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2003[1979]), as atividades humanas são inúmeras e isso faz com que a variedade de gêneros de discursos produzidos seja infinita. Na perspectiva do autor, os gêneros do discurso podem ser categorizados como primários e secundários. Os primários são formados a partir de interações espontâneas, aproximando-se da modalidade oral. Os gêneros de discurso secundários são constituídos em situações de comunicação cultural complexas e mais evoluídas, aproximando-se mais da modalidade escrita. Nessa perspectiva, se traçarmos uma linha contínua teremos em uma extremidade os gêneros primários (GP) e, em outro extremo, os gêneros secundários (GS), conforme ilustra a figura subsequente:

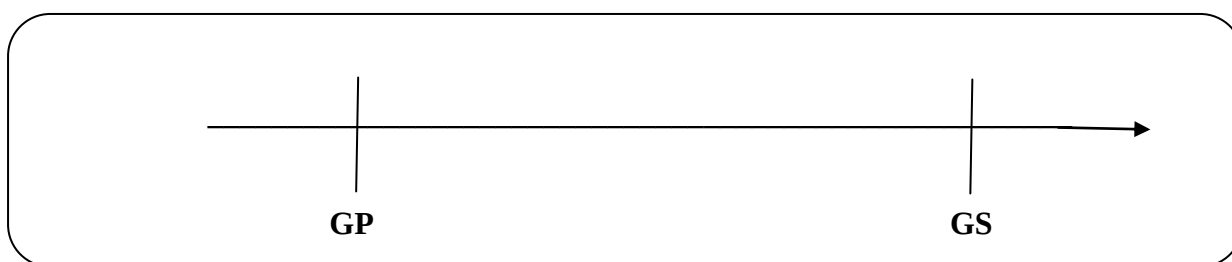


Figura 1.1 – Representação dos gêneros primários e secundários em um ‘contínuo’

É importante salientar que entre os referidos gêneros, há diversos outros gêneros, em termos de aproximação com as formas orais e escritas. Seguindo a perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que o diário aproxima-se do grupo dos gêneros do discurso secundário. Nessa perspectiva, Kleiman (2005) situa o diário entre as extremidades das formas orais e escritas, como mostra a figura subsequente:

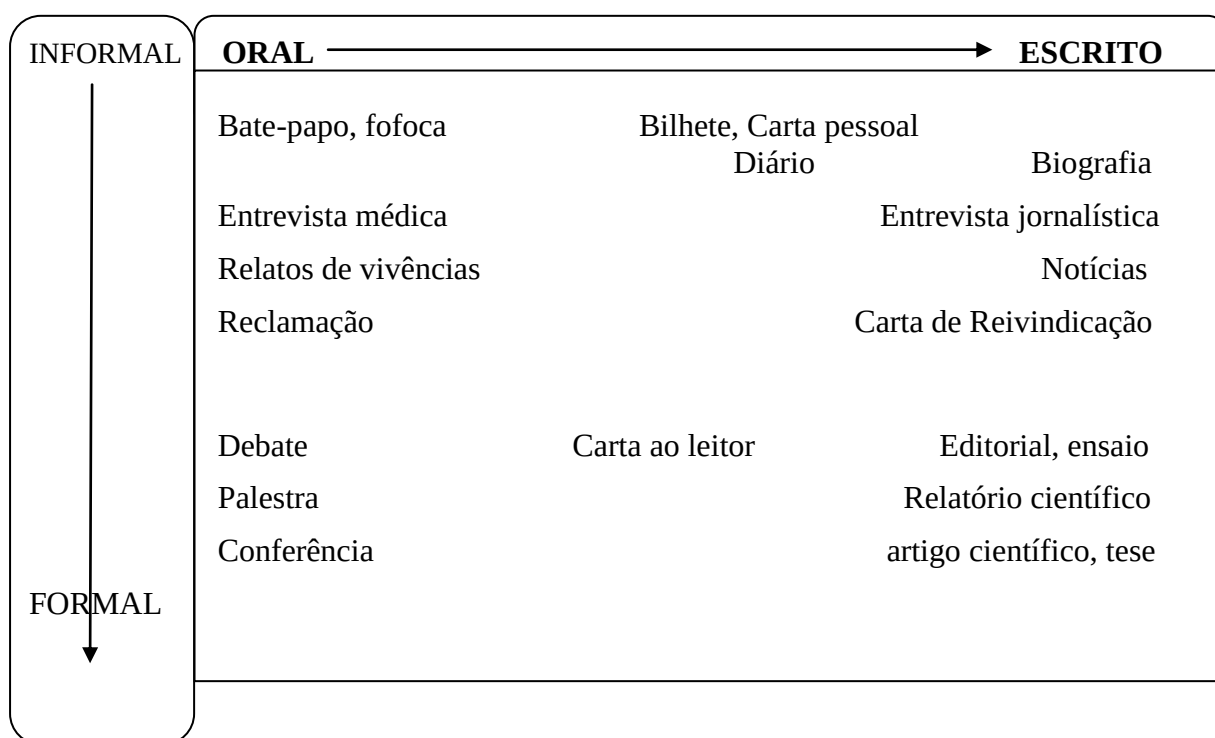


Figura 1.2 – A relação entre os diversos gêneros em um ‘contínuo’ entre as modalidades oral e escrita (KLEIMAN, 2005, p. 47)

Os diários, de acordo com Zabalza (2004, p.13), são “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Estes documentos são úteis e eficazes; os diários são uma fonte rica e sistemática de informação para a formação de professores, pois permite o registro da ação docente, de emoções e sentimentos, “a experiência de *contar* (o que você faz) e de *contar a si mesmo* (como duplo ator: o ator que realiza as coisas contadas e o ator que as conta)” (ibidem, p.136) (grifo do autor).

Richards e Lockhart (1994, p.7) definem o diário como “uma resposta escrita do professor ou do aluno a eventos relacionados ao ensino”. Conforme mencionam os autores, essa escrita funciona como um “processo de descoberta” de aspectos referentes às práticas de sala de aula que antes não eram percebidos.

Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), os diários podem ser realizados através das seguintes categorias: o diário íntimo, reflexivo, de pesquisa, de leitura e diário de bordo. Holly (apud ZABALZA, 2004) ressalta que existem diversas modalidades de diários dependendo da função que cumprem. Tais modalidades são categorizadas como jornalística, analítica, etnográfica, criativa e poética, terapêutica e reflexiva.

Em qualquer uma dessas modalidades, o diário torna-se uma espécie de espelho retratando representações da prática docente e aspectos da identidade de seu autor. Nesta pesquisa, o diário apresenta-se na modalidade reflexiva, levando a professora de ILE a refletir sobre sua ação docente e, conseqüentemente, servindo como um instrumento para o desenvolvimento profissional.

Em termos de conteúdo temático, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007) acrescentam que podem emergir os seguintes tópicos da produção diarista: questionamentos de professores e de alunos, sentimentos, comportamentos e (re) ações a eventos de sala de aula. Richards e Lockhart (1994, p. 7) acrescentam que

muitos diferentes tópicos de experiências de sala de aula podem ser explorados através da escrita diarista”, por exemplo: reações pessoais a coisas que aconteceram na sala de aula ou na escola; questionamentos ou observações sobre problemas que ocorrem no ensino; descrições de aspectos significativos de aulas ou de eventos escolares; idéias para análises futuras ou lembretes para implementar ações (ibidem)

Lee (2004), citando Cole et al, comenta que os diários são baseados em três paradigmas educacionais: o processo, o aprendiz e a reflexão. O primeiro paradigma indica que o diário encoraja os professores a fazerem *links* entre as questões referentes ao processo de ensinar e aprender. O segundo explicita “as crenças e experiência dos aprendizes” no processo de aprendizagem (ibidem, p.1). O terceiro paradigma refere-se à oportunidade que os professores têm de escrever suas visões, seus problemas e preocupações.

Conforme menciona Machado (1998), apesar dos diversos tipos de diários, eles se assemelham por apresentarem as seguintes características comuns: liberdade do autor em assumir papéis sociais múltiplos; “a emergência de diferentes vozes e representações internalizadas”, isto é, “a presença forte do diálogo interior” (ibidem, p.29); periodicidade e sistematicidade da escrita; “heterogeneidade, fragmentação e descontinuidade de conteúdos”, distanciamento temporal entre os acontecimentos vividos e o ato de produção” (MACHADO, 1998, p. 25), ausência de uma estrutura organizacional fixa, predominância da “experiência pessoal, incluindo-se aí ações, sentimentos, sensações e pensamentos relacionados a essa vivência” (ibidem, p. 28).

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p.113) afirmam que a produção diarista apresenta várias funções e benefícios. Dentre elas, destacam-se as seguintes: “a constante

auto-avaliação e autocritica sobre as ações e sobre os trabalhos em desenvolvimento” feitas pelo produtor do diário. Magalhães (2004, p.81), corroborando com a idéia das referidas autoras, postula que

A escrita diarista primeiramente possibilita que os agentes percebam que as falhas na organização lingüístico-discursiva de seus registros impedem que os outros e/ou próprios compreendam o que, de fato, foi trabalhado e construído na sala de aula. Segundo, para que os professores se apropriem das organizações lingüístico-discursivas dos discursos envolvidos em cada uma das ações.

O diário, alicerce deste trabalho, já foi utilizado em diversas pesquisas na área de Educação e da Lingüística Aplicada. No contexto educacional, destacamos a pesquisa de Zabalza (2004) que buscava identificar os dilemas práticos dos professores. Nessa pesquisa, o autor investiga as crenças, juízos, teorias e perspectivas dos professores. Na área de Lingüística Aplicada, destacam-se os trabalhos de Machado (1998), Liberali (1999), Reichmann (2001) e Mazzillo (2004), conforme explicaremos a seguir.

Machado (1998) utilizou o diário de leitura como um instrumento de reflexão crítica sobre textos estudados por graduandos do curso de jornalismo. O objetivo da pesquisa era “refletir criticamente sobre a leitura realizada” (ibidem, p. 108).

Liberali (1999) optou pelo uso do diário no contexto escolar como instrumento colaborativo entre coordenador e professor, com objetivo de “entender a relação entre a linguagem usada nos diários e os tipos de reflexão” (ibidem, p.3). Ao final do trabalho, a autora aponta para a utilização do diário como um instrumento de desenvolvimento da reflexão crítica sobre a ação do coordenador e do professor.

No contexto de formação continuada de professores de ILE, o estudo de caso de Reichmann (2001) discute o uso de um diário dialogado reflexivo como mediador de prática reflexiva, colaborativa e (re) construção identitária, salientando que o texto se constitui como um espaço de formação de professores-pesquisadores.

Ainda no contexto de formação de professor ILE, Mazzillo (2004) também utilizou o diário com o objetivo de verificar a contribuição da escrita reflexiva para avaliação da atuação profissional. Ao final da pesquisa, a autora conclui que a formação inicial ou contínua do

professor é um processo complexo que requer avaliação constante da ação docente e de seu papel social, sendo a escrita diarista a ferramenta que possibilita essa avaliação.

Diante do exposto, inferimos que a popularidade do gênero diário no contexto de formação de professores se dá justamente devido às características e benefícios supracitados que o gênero apresenta. Deste modo, assim como o relato reflexivo discutido por Signorini (2006), é possível afirmar que o diário reflexivo é considerado como um ‘gênero catalisador’ que encapsula duas funções principais:

dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja, enquanto agente de um campo de trabalho específico. Através da elaboração do “relato reflexivo”, são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. [...] através da interlocução mediada pela escrita, **criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho**, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (ibidem, p.54) (grifos meus)

Enfim, é possível afirmar que o diário serve como um instrumento de investigação de práticas discursivas docentes, possibilitando a avaliação, intervenção e (re) construção da identidade profissional. Sendo assim, neste estudo, utilizaremos o diário para investigar as representações docentes de uma professora de ILE.

Considerando a sala de aula como um local de mudanças, acreditamos que as narrativas docentes, documentadas em forma de diários, representam uma prática de letramento fundamental para formação de professores de ILE e desempenham um papel essencial nas representações das práticas docentes e nas construções discursivas sobre a identidade. Através da escrita diarista, o professor será capaz de mediar, suas experiências em sala de aula, suas representações docentes e, conseqüentemente, a sua construção identitária profissional.

Alinhando-se às idéias de Freire (1996), Zabalza (2004) e Reichmann (2006), é possível afirmar que o registro da prática docente materializado em forma de diário, funciona como “gatilho” para construção da identidade profissional. Em relação à escrita diarista, Zabalza (2004, p. 18) acrescenta que

Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: **racionaliza-se a vivência ao escrevê-la** (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), **reconstrói a experiência**, com isso dando a possibilidade de distanciamento de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com um grupo de colegas (grifo meu).

No presente estudo, o diário foi apresentado simultaneamente como (i) uma prática de letramento; (ii) um instrumento de textualização, observação, (auto) monitoramento, reflexão, conscientização, desvendando aspectos referentes às práticas docentes e a identidade do professor. Nesta pesquisa, a escrita diarista será utilizada como prática de letramento docente, instrumento de reflexão, e conseqüentemente de desenvolvimento profissional, bem como instrumento de coleta de dados.

Trataremos, no capítulo subsequente, os aspectos mais relevantes para esse estudo da concepção tridimensional do discurso e da Gramática Sistêmico-Funcional.

CAPÍTULO II – LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

[...] pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis a realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual o falante/ouvinte (escritores/leitores) age e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUCCI, 2008, p.61)

Este capítulo aborda a concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (1992) e trata dos parâmetros teóricos e práticos que subjazem à Gramática Sistêmico-Funcional, focalizando especificamente o sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, 2004). A seguir, explicitaremos os aspectos mais importantes para esse estudo da visão tridimensional do discurso.

2.1 A concepção tridimensional do discurso

Buscando novas alternativas para análise do discurso que focalizassem a figura do ‘eu’ e do ‘outro’ e, simultaneamente, que promovessem a construção do conhecimento crítico, Fairclough (1992) postula um método e uma teoria de análise do discurso: a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD. A Análise Crítica do Discurso integra conceitos e métodos provenientes da Lingüística e das Ciências Sociais para análise da ‘relação dialética entre língua e poder’ (FAIRCLOUGH, 1992). Em outras palavras, é possível afirmar que a ACD emerge como uma maneira de conscientizar os indivíduos com intuito de promover mudanças sociais.

Na ACD, Fairclough (1992) explicita a relação entre construção social e interação social, textos com outros textos e discurso com identidade. Desse modo, a ACD constitui-se como uma teoria social da linguagem, promovendo o entendimento da relação entre linguagem e identidade, apontando para o papel que as instituições sociais possuem na constituição de identidades; mostrando como a distribuição do poder é feita na sociedade; e retratando que as identidades não são estáticas, acabadas, mas um processo que é moldado

sócio-historicamente pelas relações de poder. E essas relações, por sua vez, são desveladas nas práticas discursivas.

O discurso, na ACD, é visto como “um conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições” (MEURER, 2005, p. 87). Em outras palavras, o discurso apresenta-se como ‘a base da estrutura social’ (MEURER, 2005), ou seja, o discurso representa, constitui, molda e restringe as convenções sociais, dando ênfase ao mundo e as relações sociais. Fairclough (1992) conclui que “existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, havendo mais geralmente tal relação entre prática social e estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (ibidem, p. 64).

Na ACD, o texto é definido como “a produção lingüística de um ou mais indivíduos” (MEURER, 2005, p. 87). Isso implica dizer que cada texto retrata estilos, relações sociais e maneiras de representar o mundo, ou seja, cada texto está ligado a discursos que se relacionam às estruturas sociais. Quanto às estruturas sociais, Fairclough (1992) explicita sua preocupação em relação ao alcance que o discurso tem na sociedade, pois pode manter ou possibilitar mudanças sociais. Sendo assim, o texto constitui-se simultaneamente como unidade que representa o significado e como forma de interação que são materializados através de gêneros. Vian-Jr (2001, p.153) postula que “cada indivíduo produz enunciados que podem transformar-se em gêneros, ou seja, os usuários em uma determinada esfera social de atividade produzem enunciados, que, por sua vez, gerarão gêneros, os quais terão um tema, um estilo e uma composição que refletem a esfera social no qual são produzidos”. Com relação à escolha do gênero está diretamente ligada à situação de comunicativa e à questão de ideologia e de poder conforme discutiremos mais adiante.

Quanto aos princípios teóricos que fundamentam a ACD, destacamos os seguintes: (i) ‘o discurso como prática social’; (ii); a função constitutiva do discurso; (iii) a contribuição da ACD para emancipação de grupos sociais. Na primeira proposição, o discurso é considerado como ‘língua em uso’ (Fairclough, 1992), isto é, o discurso é uma forma de agir sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo; molda e é moldado mutuamente pela estrutura social. No caso da segunda premissa, o discurso é concebido como uma forma de ação social através da qual as pessoas agem no mundo, refletindo, representando, construindo ou constituindo as entidades, “as relações sociais, as identidades, os sistemas de conhecimento e de crenças” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 104). Quanto à terceira proposição, Fairclough (1992) acredita no papel que o discurso desempenha como uma prática social, isto é, como uma ferramenta capaz de promover a emancipação de determinados grupos sociais. Nessa

perspectiva, o discurso é definido como “o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto” (MEURER, 2005, p. 87). Sendo assim, é possível dizer que o discurso é investido de relações de poder e de ideologia.

Em consonância com os princípios teóricos que fundamentam a ACD, Fairclough (1992) postula a concepção tridimensional do discurso. Nessa concepção, o discurso é visto simultaneamente sob três dimensões: como *texto*, como *prática discursiva* e como *prática social*, conforme ilustra a figura a seguir:



Figura 2.1 – Representação da concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992, p. 101).

A primeira dimensão refere-se à descrição dos textos. É importante ressaltar que essa descrição serve apenas como base para análise da segunda e da terceira dimensões que explicitaremos na seqüência. Nessa primeira dimensão, a análise de textos pode ser feita a partir da descrição de quatro categorias: o *vocabulário* que trata das palavras individualmente; a *gramática* que se refere à combinação de palavras em orações; a *coesão dos textos*, ou seja, a conexão entre orações e a estrutura do texto; e a *estrutura textual*, isto é, o modo e a ordem como o texto é organizado. É importante ressaltar que os textos estão abertos às múltiplas interpretações que geralmente são realizadas de acordo com as escolhas dos seus intérpretes.

A *prática discursiva* constitui a segunda dimensão na concepção tridimensional do discurso e é desvelada linguisticamente em forma de texto, seja ele oral ou escrito. Nessa

dimensão centram-se os processos de produção, distribuição e consumo. De acordo com Fairclough (1994), a natureza desses processos pode sofrer alterações, visto que os tipos de discurso variam conforme os fatores sociais que estão inscritos neles. Isto implica dizer que em relação aos textos, são produzidos de modo particular em contextos sociais específicos, consumidos (individualmente ou coletivamente) e distribuídos (de forma simples ou complexa) em contextos sociais diversos.

A *prática social* focaliza os contextos social e cultural que os constituem. Em outras palavras, a prática social interpreta como as estruturas sociais e os textos se moldam e se determinam mutuamente. Nessa perspectiva, a prática social apresenta orientações diversas (política, econômica, social, cultural, ideológica) que podem ou não estar inscritas simultaneamente no discurso. Em outros termos, a prática social está relacionada às questões de ideologia e hegemonia.

Segundo Fairclough (1992, p.117) “as ideologias são significações/construções da realidade (no mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Portanto, podemos dizer que essas significações colaboram para (re) produção ou mudança dos grupos sociais dominantes. Quanto à hegemonia refere-se ao “poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes sociais economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 122). Nessa direção, o poder hegemônico refere-se ao poder que está a serviço da continuidade e dominação de um determinado grupo social sobre outro(s) menos privilegiado(s).

Vale salientar que quando analisamos as relações de poder, devemos levar em consideração os processos e as estruturas sociais que ocasionam a produção de textos e de sentido na interação de indivíduos/ grupos com esses textos, pois há uma relação direta entre os gêneros e questão do poder (FAIRCLOUGH, 2003). Para o referido autor, é justamente dentro dos gêneros associados a determinadas situações sociais que o poder é (ou não) exercido. Em outras palavras, a escolha do gênero textual utilizado depende da forma de dominação estabelecida. Por exemplo, no âmbito do Ensino Médio, os textos utilizados na sala de aula de língua inglesa não são determinados apenas pelos professores, mas pelas determinações do discurso que pertence ao grupo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, da coordenação da área de inglês, da equipe de elaboração das provas do vestibular etc.

Diante do exposto, podemos dizer que, na ACD, toda produção lingüística, ou seja, todo texto está envolvido em processos de produção, distribuição e consumo (práticas discursivas), que sofre variações de acordo com fatores sociais. Neste estudo, o diário reflexivo (texto), é caracterizado como um discurso docente (prática discursiva), produzido e consumido por uma professora de inglês como língua estrangeira, atuando no Ensino Superior e sujeito a todas as interferências de ordem sócio-histórico-ideológico.

Para examinar os dados desta pesquisa, situando o lingüístico e o social, recorreremos inicialmente aos princípios teóricos e práticos que regem a ACD, pois por meio deles trabalharemos o discurso veiculado no contexto aqui proposto: a sala de aula de inglês técnico e de Prática de Ensino de Inglês I e II. Além disso, a ACD também se faz necessária no estudo em questão por considerar a língua como uma forma de prática social.

Em consonância com essa concepção tridimensional do discurso, Fairclough (1992) aponta para três funções da língua, a saber: a função identitária a qual se relaciona à maneira pelas quais as identidades são construídas; a função interpessoal que retrata as relações sociais entre os participantes do evento discursivo; e a função ideacional cujo objetivo é revelar as representações que são codificadas no discurso.

Halliday (1994) postula que a língua é utilizada para representar o mundo, para promover as relações sociais e organizar as informações. A língua apresenta respectivamente três (meta) funções: a *ideacional* (representação da experiência humana), a *interpessoal* (expressão das relações sociais, identidades, crenças) e a *textual* (representação do modo organizacional do texto), conforme explicita a epígrafe no início deste capítulo. Tanto Halliday (1994) como Fairclough (1994) acreditam na multifuncionalidade que coexiste na língua, isto é, acreditam no papel constitutivo da língua.

A seguir, focalizaremos mais detalhadamente os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam a GSF.

2.2 Língua como sistema sócio-semiótico complexo

A Gramática Sistemico-Funcional (GSF) foi desenvolvida por M. A. K. Halliday, fundamentada na teoria de Firth, com inspiração em Malinowski (BLOOR e BLOOR, 1995). Segundo Eggins (2004), inicialmente, GSF era chamada de Semiótica Social e, posteriormente foi revista e ampliada com a teoria das metafunções, sendo denominada de

Gramática ou Lingüística Sistêmico-Funcional. A referida autora salienta que aceitabilidade da GSF para o estudo da linguagem¹¹ se deu devido ao fato de surgir simultaneamente como construto teórico que permite o detalhamento e a sistematicidade do impacto dos contextos da cultura e da situação sobre o uso da língua e, de como as escolhas de uso da língua relaciona-se com as ideologias e as estruturas sociais (EGGINS, 1994).

Halliday (2004, p. 23) denominam essa gramática de sistêmica por referir-se à língua como “o sistema de opções que o falante faz, no contexto das situações de fala, para comunicar-se”. Ou seja, a gramática de uma língua é representada por estruturas lingüísticas advindas de escolhas sistêmicas feitas pelo falante/escritor.

A referida gramática é denominada de funcional porque foi elaborada para dar conta de como a língua é utilizada (HALLIDAY, 1994). Em outras palavras, o referido autor ressalta que a língua organiza-se funcionalmente, em um evento comunicativo particular, a partir das necessidades e interesses humanos. Deste modo, a língua é entendida sob duas perspectivas: ‘como sistema e como texto’ (ibidem, p. xiii). Nesse contexto, “o sistema é a forma de representação das relações paradigmáticas e a estrutura é a forma de representação das relações sintagmáticas” (HALLIDAY, 1978, p. 41).

Halliday e Hasan (1989) definem o texto como a linguagem que é funcional, ou seja, a língua que assume um determinado papel em um contexto específico. Nessa perspectiva, Halliday (1994, p. xvii) afirma que “o texto é uma unidade semântica”, no qual “os significados são realizados através de *fraseados*”¹².

Na Gramática Sistêmico-Funcional, a língua é vista como um sistema sócio-semiótico complexo e um dos sistemas de significados que constituem a cultura humana (HALLIDAY e HASAN, 1989). Semiótico, no sentido do estudo dos sistemas de signos, isto é, “do estudo dos significados no sentido mais geral” (ibidem, p. 4). Social porque o sistema da língua é visto como uma “rede de opções” cujas funções controlam as “operações de escolhas” (HALLIDAY, 1994, p. xiv). Em outras palavras, implica dizer que são exatamente os usos que dão forma ao sistema da linguagem.

Diante do exposto, podemos afirmar que na perspectiva da GSF, o uso que o falante/escritor faz da língua molda o sistema lingüístico. Sendo assim, a descrição deste sistema deve considerar dois aspectos: (i) como a linguagem está sendo usada pelos

¹¹Ao longo desse estudo, o termo *language* é traduzido como linguagem.

¹² Tradução do termo *wordings*. Vale ressaltar que de acordo com o Webster Dictionary (1996), a definição do termo *wording* é “escolhas e arranjos de palavras”.

falantes/escritores no evento comunicativo; (ii) e como as estruturas lingüísticas estão sendo organizadas para serem utilizadas.

Com objetivo de inter-relacionar o texto, as significações e o contexto, Halliday postula o princípio de estratificação (HALLIDAY apud MEURER, 2006, p.167). Nesse princípio, a língua é estratificada simultaneamente em níveis ou estratos, quais sejam: a fonologia (grafologia), a léxico-gramática, a semântica, o contexto da situação e o contexto da cultura, conforme ilustra a figura subsequente:

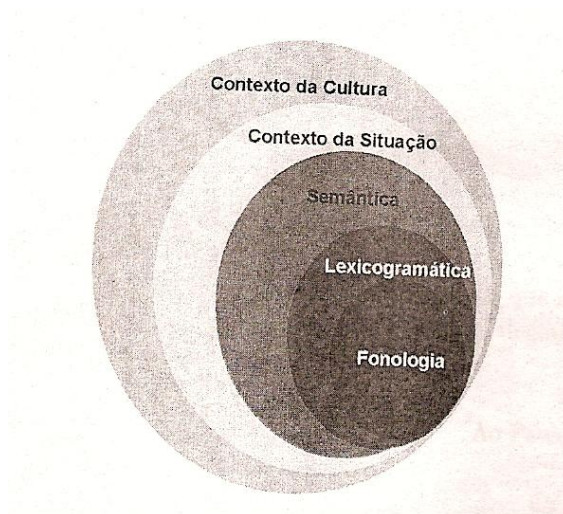


Figura 2.2 – Níveis de estratificação na perspectiva da GSF (HALLIDAY apud MEURER, 2006, p. 167).

Nessa estratificação, ocorre a dissociação de dois contextos, a saber: o contexto da cultura (gênero) e o contexto da situação (registro). Segundo Motta-Roth e Heberle (2005, p. 15), o contexto da cultura é composto por uma série compartilhada de contextos da situação, ou seja, o contexto da cultura é “um sistema de experiências com significados compartilhados”.

Silva (2006, p.183) pontua que o referido contexto “é responsável pela adequação de textos a modelos semióticos de ação social, os gêneros”. A análise desses gêneros engloba a descrição dos estágios institucionalizados por uma cultura para atingir determinados objetivos. Deste modo, é possível afirmar que os textos se concretizam em forma de gêneros, desvelando aspectos sociais e culturais do usuário da língua. Estes gêneros, por sua vez, na Gramática Sistêmico-Funcional, são definidos como “um processo social desenvolvido em etapas e orientado a um objetivo que se realiza através do registro” (VIAN-JR, 2001, p. 153).

Quanto ao registro, refere-se ao contexto imediato do evento de uso da linguagem, ou seja, está associado aos “elementos que têm impacto imediato sobre o texto” (Meurer, 2006, p.168) e é caracterizado por três variáveis contextuais denominadas de *campo*, *relações* e *modo*. O campo está relacionado à atividade social, isto é, ao tópico/acontecimento da atividade; as relações referem-se aos papéis e à interação entre os participantes do discurso; e o modo determina a maneira e/ou o canal de comunicação do discurso, ou seja, indica o papel que a língua desempenha. As variáveis contextuais determinam o registro do texto, ou seja, “a configuração de elementos lexicogramaticais convencionalmente usados na realização de uma determinada significação” (MEURER, 2006, p. 168). Uma análise do registro abrange a descrição de como essas variáveis são realizadas respectivamente na língua através dos sistemas de transitividade, modo e tema (EGGINS, 1994, p. 32). Para ilustrar a distinção entre as referidas variáveis, consideremos o texto abaixo:

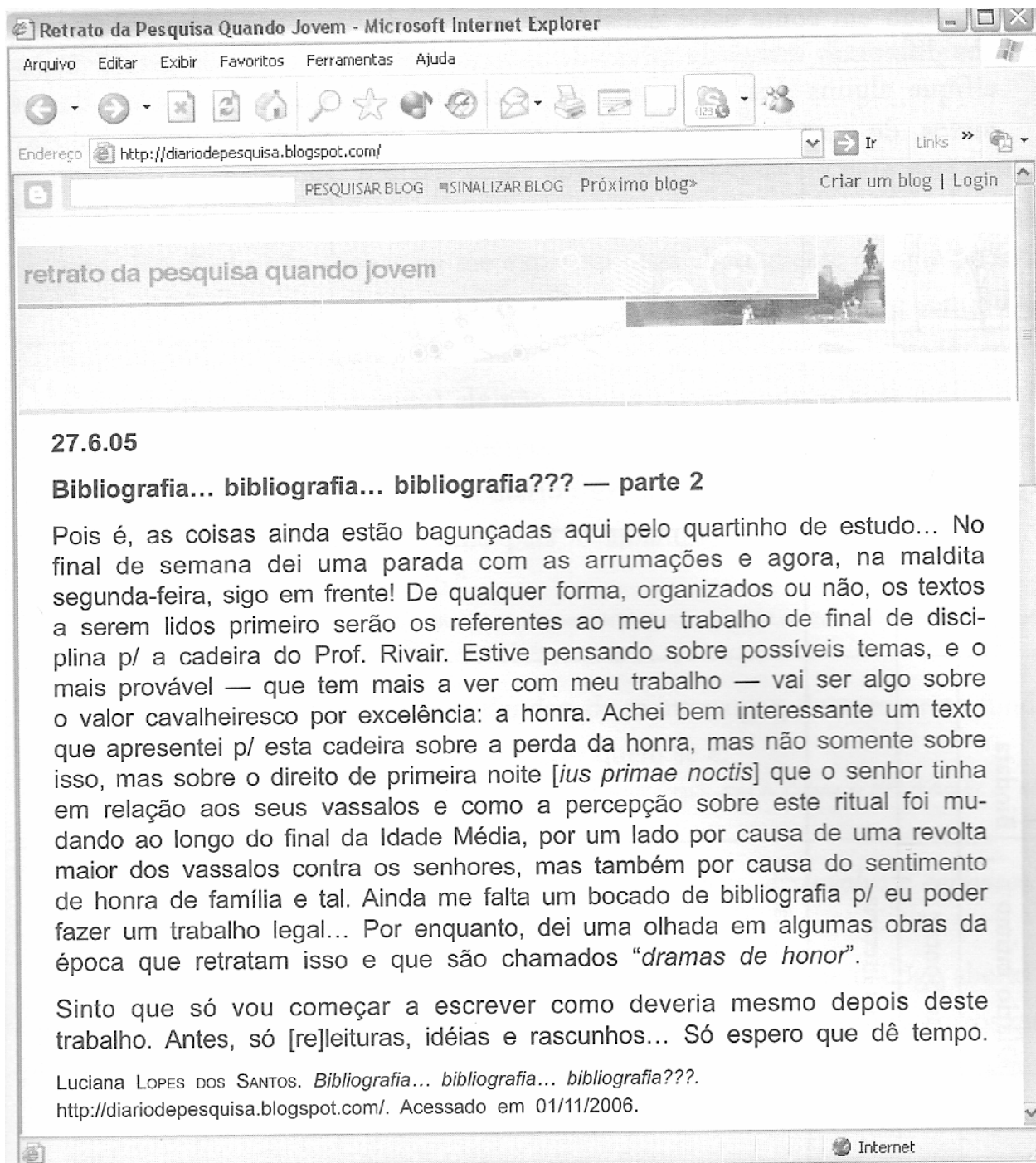
TEXTO:

Figura 2.3 – Exemplo de texto pertencente ao gênero ‘diário de pesquisa’ (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2007, p. 19)

Ao realizar a leitura do texto A, podemos identificar o texto como sendo: (i) uma atividade culturalmente reconhecida, isto é, o diário de pesquisa; (ii) o objetivo da produção; (iii) as etapas específicas para que tal objetivo seja atingido; bem como (iv) determinados

agrupamentos lingüísticos que realizam essas etapas. Tais inferências textuais são possíveis através da interpretação da língua de maneira que faz sentido dentro da nossa cultura, e ao reconhecer estas características, estamos reconhecendo o gênero textual.

O mesmo processo de identificação pode ser utilizado para descrever o contexto de situação (registro) do Texto A. De acordo com os itens lexicogramaticais como “bibliografia”, “quartinho de estudo”, “retrato da pesquisa”, “fazer um trabalho legal”, “só (re) leituras”, “idéias”, “rascunhos”, é possível reconhecer o *campo*, ou seja, o assunto abordado no texto: trabalho (acadêmico) de pesquisa.

Em relação ao *modo*, isto é, o papel da língua na interação, percebemos inicialmente a indicação da data que o texto foi redigido, seguido de um provável título. Também é possível afirmar que o texto foi escrito e organizado em duas etapas, (conforme indica o subtítulo ‘Parte 2’) e distribuído em dois parágrafos. No final do texto, temos as seguintes informações: o nome da autora do texto, (novamente) o possível título, o site de onde o texto foi retirado e a data de acesso. Vale lembrar que todas essas informações são destacadas em *itálico*.

As *relações* refere-se aos papéis sociais assumidos pelos participantes no discurso através do gênero ‘diário de pesquisa’. Neste caso, seria viável afirmar que estamos diante de membro da comunidade acadêmica (universitária) interagindo consigo mesma e com outros membros.

De acordo com o exemplo dado, percebemos que o gênero pode ser concebido como “um modelo geral que projeta propósito às interações e é adaptável aos muitos contextos de situação nos quais é usado” (EGGINS, 1994, p. 32). Dessa forma, na LSF a inter-relação gênero-registro-língua pode ser ilustrada na figura a seguir:

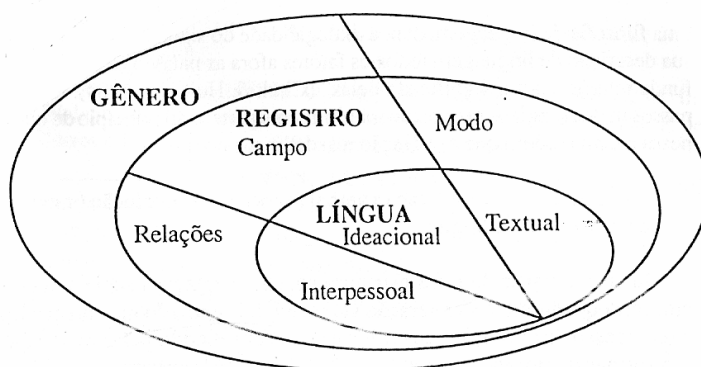


Figura 2.4 – A inter-relação gênero-registro-língua na perspectiva da GSF (VIAN-JR, 2001, p. 155).

Dessa forma, é possível afirmar que o usuário de uma língua é constituído pelas suas próprias interações e modelos semióticos na comunidade na qual está engajado. Alinhando-se a essa perspectiva, Eggins (1994, p. 34) ressalta que “os gêneros são realizados (codificados) através da língua, sendo “mediado pelo registro”. No nível semântico, as variáveis contextuais (ou de registro) são realizadas através de três metafunções, a saber: *a metafunção ideacional*, *a metafunção interpessoal* e *a metafunção textual*.

Na Gramática Sistêmico-funcional, temos o texto como a unidade semântica fundamental e a oração como unidade gramatical mínima de significação. Nessa perspectiva, a oração é a principal unidade que constitui a GSF e caracteriza-se pela “combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais”. No nível lexicogramatical, a oração realiza estes significados – *ideacionais*, *interpessoais* e *textuais* – que são expressos simultaneamente pelos sistemas de Transitividade, de Modo e de Tema conforme ilustra o quadro subsequente:

Contexto da Situação (registro)	Nível semântico	Nível lexicogramatical
Variáveis contextuais	Componentes semântico-funcionais	Sistemas
Campo	Ideacional	Transitividade
Relação	Interpessoal	Modo
Modo	Textual	Tema

Quadro 2.1 – Níveis de realização do registro na GSF traduzido e adaptado de Halliday (1994).

Conforme mencionado anteriormente, na perspectiva da GSF a língua está organizada de acordo com três componentes funcionais, denominados de metafunções. Essas metafunções – chamadas de metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual – ocorrem simultaneamente e assumem três perspectivas distintas. A metafunção ideacional indica a realidade, isto é, representa a experiência humana; a metafunção interpessoal expressa a interação entre os participantes do evento comunicativo e suas formas de ação no mundo; por último, temos a metafunção textual, que representa a arquitetura do texto, isto é, expressa a organização textual.

De acordo com o quadro 2.1, é possível perceber que cada metafunção está associada a um sistema, no nível lexicogramatical. A metafunção ideacional manifesta-se

lingüísticamente através do sistema de Transitividade; a interpessoal concretiza-se no sistema de Modo; e a metafunção textual relaciona-se ao sistema de Tema. De acordo com Halliday (1994), é importante ressaltar que mesmo que não seja possível descrever cada uma dessas metafunções ao mesmo tempo, isto é, elas co-ocorrem. Em outras palavras, é possível afirmar que na perspectiva hallidayana a oração é multifuncional.

Em suma, podemos dizer que o texto é uma realização do contexto da situação e da cultura. Dentre os gêneros que podemos utilizar como prática de letramento no contexto de formação de professores de ILE destacamos o diário reflexivo. Nessa dissertação, investigaremos o diário, utilizando como construto teórico, a Gramática Sistemico-Funcional, focalizando na metafunção ideacional das (re) textualizações de práticas docentes, mais especificamente nos significados ideacionais realizados semanticamente através do sistema de transitividade.

2.3 O sistema de transitividade: a oração como representação

Conforme previamente mencionado, a linguagem, pela perspectiva da GSF, é utilizada para construir significados ideacionais, interpessoais e textuais. Thompson (1996), fundamentado em Halliday (1994), afirma que as pessoas utilizam a língua para representar seus mundos: externo (ações, atividades físicas) e interno (emoções, sentimentos, pensamentos dentre outros), ou seja, a língua é a maneira como percebemos experienciamos e representamos o mundo. Esta representação realiza-se, no nível lexicogramatical através do sistema de transitividade.

O sistema de transitividade é utilizado para representar vivências e experiências humanas em um evento comunicativo. E essa representação é feita por meio das práticas de linguagem e é realizada no discurso pela oração (Halliday, 2004) através de tipos de Processos. Cada Processo geralmente apresenta três componentes básicos: o *próprio Processo* que se desenvolve ao longo do tempo, os *Participantes* (pessoas, seres e objetos) envolvidos no Processo e as *circunstâncias* associadas ao Processo. O quadro abaixo apresenta um exemplo de categorias que compõe lexicogramaticalmente, a seguinte oração:

<i>On Thursday,</i>	<i>we</i>	<i>had</i>	<i>a terrible meeting</i> ¹³
circunstância	Participante	Processo	Participante
(sintagma adverbial)	(sintagma nominal)	(verbo)	(sintagma nominal)

Quadro 2.2- Exemplo de uma oração e seus respectivos componentes no sistema de transitividade

Conforme podemos observar no quadro 2.2, cada componente que constitui a oração é representado lingüisticamente por determinadas categorias. O Processo, por exemplo, é realizado através de verbos ou grupos verbais. Segundo Halliday (2004, p.169), “o Processo é representado como sendo localizado, desvelando-se através do tempo”. Os sintagmas nominais configuram o que Halliday (1994) denomina de Participantes. Estas entidades – os Participantes – assumem natureza variada dependendo do tipo de Processo em que estão envolvidos.

Quanto às circunstâncias, são realizadas lingüisticamente por sintagmas preposicionais, adverbiais e alguns sintagmas nominais. Conforme postula Halliday (2004, p. 176), “a configuração do Processo + Participantes constituem o **centro experiencial** da oração”. No entanto, “o Processo é o elemento mais central dessa configuração” (ibidem). Segundo o referido autor, os Processos podem ser classificados em seis tipos: três Processos principais (materiais, mentais e relacionais) e três Processos secundários (verbais, comportamentais e existenciais) conforme mostra a figura a seguir:

¹³ Os exemplos citados ao longo deste capítulo foram retirados do *corpus* da pesquisa com intuito de familiarizar o leitor com as entidades discursivas (da GSF) que o constituem. A oração exemplificada compõe um dos Processos do fragmento LZ dessa pesquisa, conforme mostra o Apêndice B (p. 144). A tradução da oração exemplificada é “Na quinta, nós tivemos uma reunião terrível”.

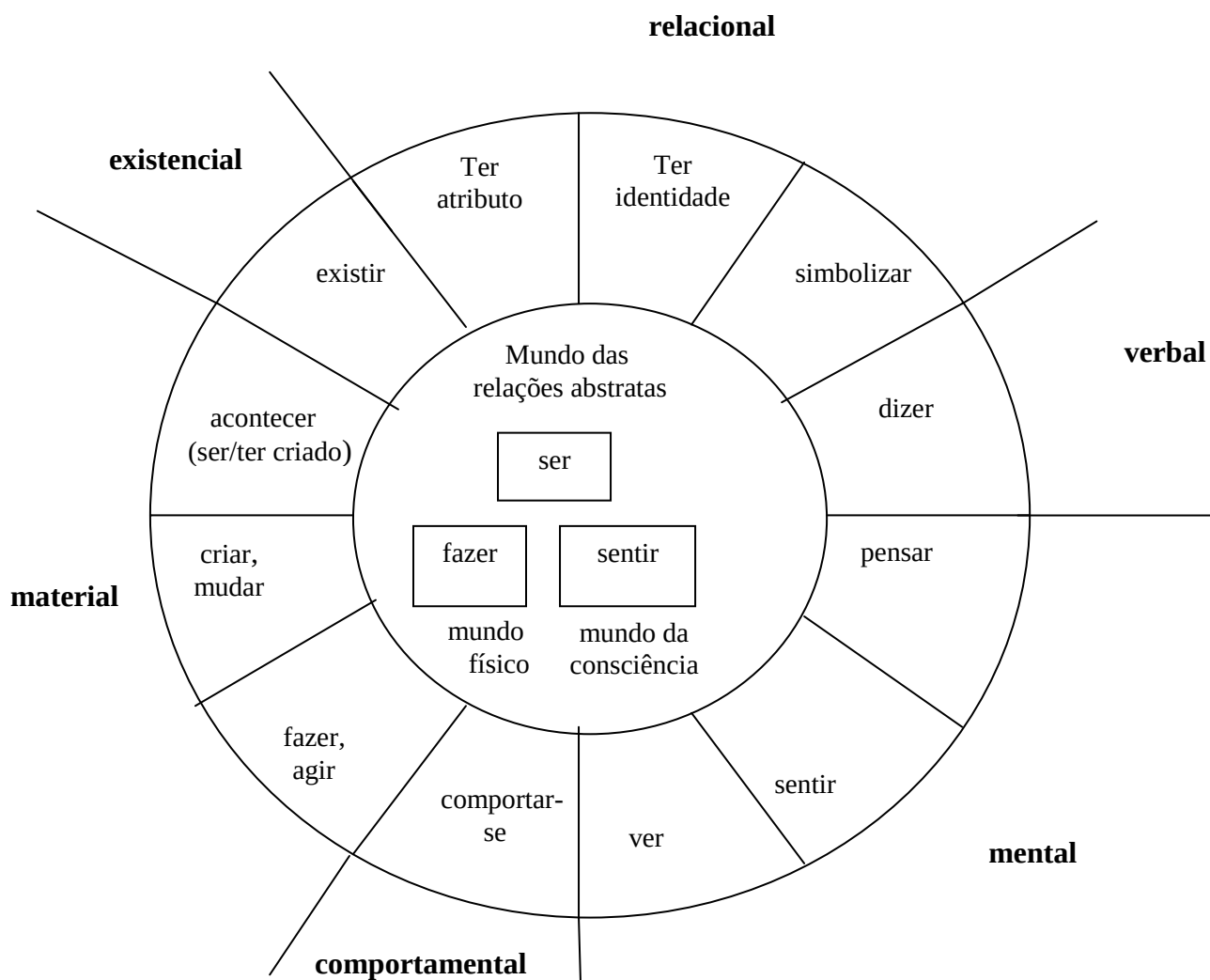


Figura 2.5 – Tipos de Processo que compõem o sistema de transitividade (HALLIDAY, 2004, p.172)

Conforme ilustrado na figura 2.5, os Processos comportamentais se encontram entre os mentais e materiais; os verbais estão situados entre os relacionais e mentais; e os existenciais encontram-se entre materiais e os relacionais.

Tendo em vista que esta pesquisa considera escolhas de Processos (e seus respectivos Participantes), a seguir serão explanados detalhadamente os seis tipos de Processo, conforme classificados por Halliday (1985) e Halliday (2004); e interpretados por Eggins (1994/2004), Martin (1997) e Ravelli (2000). Inicialmente, abordaremos os Processos principais e, em seguida, os Processos secundários.

2.3.1 Os Processos principais

Segundo Halliday (1985), os Processos principais são os seguintes: os materiais, os mentais e os relacionais. Cada Processo principal, segundo o referido autor, se desdobra em subtipos de Processos. Deste modo, temos os Processos materiais que se subdividem em materiais criativos e materiais transformativos; os mentais cognitivos, emotivos, desiderativos e perceptivos; e os relacionais do tipo intensivo, circunstancial ou possessivo. A seguir, trataremos das características mais salientes de cada Processo principal.

Os Processos materiais referem-se a ações físicas e concretas, isto é, eles descrevem a realização de uma ação. Halliday (2004, p. 179) explicam que essas ações são consideradas concretas porque provocam uma “mudança no mundo material”. O significado básico desses Processos “é que alguma entidade *faz* alguma coisa, *realiza* alguma ação” (ROMERO, 1998, p. 76). Segundo a autora, “um critério para identificar o Processo material é a pergunta-teste: “O que x fez? ou O que aconteceu com x?”(ibidem).

Nos materiais podemos ter os seguintes Participantes: *Ator* (o Participante que realiza a ação), *Meta* (a entidade para quem a ação é feita), *Extensão* (o Participante que complementa a ação) e *Beneficiário* (a entidade que é beneficiada pela ação). Por exemplo, em *After, I started to correct the lesson plans*, o Ator é *I*, o Processo material é *started to correct* e a Meta é *the lesson plans*.

Conforme mencionado anteriormente, os Processos materiais são classificados em dois tipos: criativos e transformativos. Nos Processos materiais criativos, à medida que o Processo se desdobra, um dos Participantes é trazido à existência, ao passo que, nos Processos materiais transformativos, um dos Participantes preexiste e é modificado em algum aspecto (HALLIDAY, 2004).

Os Processos materiais criativos podem ser representados pelos seguintes verbos: “formar, aparecer, fazer, criar, produzir, pintar, abrir” e outros (HALLIDAY, 2004, p. 185); e os transformativos por verbos como “reduzir, torcer, mover, iluminar, destruir, colorir” dentre outros (ibidem, p. 186). Em relação ao Processo material criativo, temos como exemplo a seguinte oração: *I also **created** some points*, temos como Ator o pronome *I*, *created* é o Processo material criativo e *some points* é a Meta. Nesse último exemplo, o Participante ‘*some points*’ é criado, ou seja, é trazido à existência. Um exemplo de Processo material transformativo é o seguinte: *Of course, I also **changed** the strategy*, onde *I* é o Ator, *changed* é o Processo material transformativo e *the strategy* é a Meta. Nesse caso, o Participante que

preexiste é ‘I’ o qual se refere à Lourdes (professora-pesquisadora), sinalizando mudança na sua ação.

Os Processos mentais representam o mundo interno do indivíduo (HALLIDAY, 1994). Alinhando-se às idéias de Halliday, Fuzer e Barros (2006, p.675) afirmam que esses Processos “constroem uma quantidade de mudança no curso dos eventos que ocorrem em nossa consciência”. A “pergunta-teste” que identificaria o Processo mental seria: “Qual foi a reação dele/dela?” ou “Que efeito isso teve nele/nela?” (ROMERO, 1998, p. 76).

Os Participantes que constituem os Processos mentais são o *Experienciador* (Participante que experimenta algo e é sempre representado por uma entidade humana, envolvido em um Processo consciente) e o *Fenômeno* (Participante que é pensado, sentido ou percebido) conforme atesta a citação subsequente:

Um dos Participantes é, tipicamente, uma pessoa ou um ser dotado de consciência (como um coletivo humano, um produto da consciência humana, uma parte de uma pessoa). O outro Participante compreende um ser de algum tipo (animais, objetos, substâncias, abstrações) (FUZER e BARROS, 2006, p.675)

Em *She didn’t like me*, o Experienciador é *she*, o Processo é *like* e o Fenômeno é *me*. Segundo Halliday (2004), os mentais são agrupados em quatro tipos: cognitivo, desiderativo, emotivo e perceptivo. Os Processos mentais de cognição são geralmente representados pelos verbos que expressam o pensar, o saber e o entender como em *I always **think** to myself, as a teacher you must [...], I really don’t know what happens in this class [...]* e *[...] can you **understand** that?*; os mentais desiderativos que expressam os desejos dos Participantes como em: *[...] I **want** to finish my Masters degree and work in another institution...*; os mentais de emoção são realizados pelos verbos que indicam o amar, o detestar, o gostar, o ter medo conforme mostram os seguintes exemplos: *I **hate** formal occasions but, anyway [...], [...] she **didn’t like** me*; e os mentais de percepção são realizados pelos verbos que expressam o ver, o perceber, o ouvir, como em *[...] I’ve **listened** to all the complaints in silence the whole lecture*.

Os Processos relacionais referem-se aos Processos de ‘ser’ ou de ‘ter’ e “estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as, na medida em que associam um fragmento da experiência a outro” (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 58). Os Participantes desses Processos são denominados de *Portador/Atributo*, *Carcaterística/Valor*, *Possuído/Possuidor*, *Identificado/Identificador*. Os Processos relacionais podem expressar

qualidade, identificação, circunstância e podem ser classificados em três modos: intensivo, circunstancial ou possessivo.

No modo intensivo, uma identidade ou atributo é associado a uma entidade como em *Today, the students **were** very motivated and interested in the lesson*, o Portador é *students*, o Processo é *were*, o Atributo é *very motivated and interested*; no modo circunstancial, a relação entre as entidades é de lugar, tempo, modo, causa, companhia, papel ou ângulo conforme vemos no seguinte exemplo: *Today, the focus of the lesson **was** SQL commands and reading strategy (key word)*, a Característica é *the focus of the lesson*, o Processo é *was*, o Valor é *commands and reading strategy (key word)*; já no modo possessivo, a relação entre as entidades é de posse, isto é, uma entidade possui a outra como mostra a seguinte oração: *They have a lot of difficulty [...]* Nessa oração *They* é o Possuidor, *have* é o Processo relacional de posse e *a lot of difficulty [...]* é a coisa possuída (Possuído).

Cada Processo relacional quer intensivo, circunstancial ou possessivo pode ser ainda categorizado em dois tipos: o Processo relacional atributivo e o relacional identificador. O relacional atributivo expressa qualidade do Participante ou classifica-o, isto é, dá um atributo ao Participante. A relação que é estabelecida, portanto, é “*x é um atributo de a*” (Halliday, 1994, p. 119) como, por exemplo, em *They are not very good at English*. Neste exemplo, *They* é o Portador, *are* é o Processo atributivo e *not very good* é o Atributo. O Processo relacional identificador revela uma identificação de uma entidade em respeito à outra, o que “estabelece uma relação do tipo *x é a identidade de a*” (HALLIDAY, 1994, p. 119). Neste caso, seria o mesmo que dizer que “*x = a*” (ibidem). Portanto, as entidades podem ser reversíveis, pois “se *x = a*, então *a = x*” (ibidem). O exemplo subsequente ilustra esta relação: *The first time **was** last class (= last class **was** the first time)*. Nesse exemplo, *The first time* é o Identificado, *was* é o Processo identificador e *last class* é o Identificador. Nessa subseção, abordamos os Processos principais e os aspectos mais relevantes para esse estudo.

2.3.2 Os Processos secundários

Os Processos secundários são denominados assim porque “são intermediações que preservam traços dos Processos que lhe cercam” (CUNHA e SOUZA, 2007, p.55), isto é, são Processos que se situam nas intermediações dos primários, apresentando características comuns desses Processos primários, constituindo suas próprias características. Os Processos

secundários são os seguintes: comportamentais que se situam entre os materiais e mentais; verbais, situados entre os mentais e os relacionais; e existenciais que aparecerem entre os materiais e relacionais, como mencionado previamente. Diferentemente dos Processos principais, os secundários não apresentam nenhuma subdivisão. Tratemos, a seguir, das principais características de cada Processo secundário.

Os Processos comportamentais “são responsáveis pela construção de comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas, atividades fisiológicas” (CUNHA e SOUZA, 2007, p.60). Halliday (1994) postula que esta categoria de Processos permite distinguir entre Processos claramente mentais e os aspectos físicos externos desses Processos. O referido autor inclui nesta categoria os verbos que se referem a ações que refletem estados mentais, tais como: rir, sorrir, chorar, choramingar, suspirar, bocejar, dentre outros.

Os Participantes desses Processos são denominados de *Comportante* – quem realiza a ação – e *Behaviour* – entidade que se estende pelo Processo desenvolvido como, por exemplo, em... *I got surprised with the comments and started crying*, O Comportante é *I* e o Processo comportamental é *started crying*.

Os Processos verbais consistem basicamente em “Processos de ação verbal e seus correspondentes” (EGGINS, 1994), ou seja, verbos do dizer como perguntar e falar. Estes Processos estão situados entre os materiais e mentais. Isto significa que “o Processo de dizer é uma ação física que se reflete em operações mentais” (HALLIDAY, 1994, p.97).

Halliday (2004, p. 252) acrescentam que esses Processos “contribuem para criação de narrativas por tornar possível o estabelecimento de diálogos em narrativas orais”. Tais Processos apresentam quatro Participantes o *Dizente*, o *Receptor*, o *Alvo* e a *Verbiagem*. O *Dizente* é responsável pela ação verbal e geralmente é um Participante consciente, ou seja, entidade tipicamente humana; o *Receptor* é o Participante para quem a ação verbal é dirigida; o *Alvo* é a entidade que é dirigida ou que é apontada para o Processo verbal; e a *Verbiagem* é a mensagem viabilizada no Processo que indica um comportamento verbal. No exemplo *but I always question myself about these students' level*, *I* é o Dizente, *question* é o Processo verbal, *myself* é o Receptor, *about these students' level* é a Verbiagem.

Os Processos existenciais referem-se a algo que existe ou acontece. Esses Processos caracterizam-se por apresentar apenas um Participante: o *Existente*. Em *There were no classes!*, temos *there were* como Processo e a entidade *no classes* é o Existente. Ressaltam Halliday (2004, p.257) que o termo “*there*” não tem nenhuma função representacional na estrutura de transitividade da oração, mas caracteriza a existência.

Segundo Romero (1998, p.77), nos Processos existenciais “o falante/escritor renuncia à oportunidade de representar o Participante como envolvido em qualquer acontecimento ou ação”. No entanto, Halliday (2004, p. 257) afirmam que “embora as orações existenciais não sejam, na maioria, comuns no discurso, elas dão uma contribuição importante, especializada a vários tipos de textos”. O referido autor acrescentam que, “no caso de narrativas, os Processos existenciais contribuem para apresentar Participantes centrais, no estágio de *Placement* (local ou orientação) no início de uma história” (ibidem) como mostra o exemplo subsequente: *At the beginning of the lesson, there were about five stds.*

Na presente subseção abordamos como a língua é utilizada para construir significados ideacionais, exemplificando os tipos de Processos e Participantes através de orações (Processos) retirados do diário de Lourdes.

2.4 Projeções mentais

Nos Processos mentais e verbais, Halliday (1994) postula que os Participantes também podem expressar o conteúdo do sentir e do dizer na forma de uma projeção, isto é, através de “uma relação lógico-semântica em que uma oração funciona não como uma representação direta de uma experiência [não lingüística], mas como uma representação de uma experiência [lingüística]” (HALLIDAY, 2004, p. 441). Segundo EGGINS (1994, p. 137) a projeção é definida como:

um Processo mental ou verbal (exemplo: pensar, acreditar, dizer, contar,... que está apto a ter uma oração conectada, que tanto relata indiretamente o discurso ou pensamentos de alguém, ou cita diretamente as palavras ou pensamentos de alguém (ibidem).

Por exemplo, em *I don't know if I'm too demanding...*, o Experienciador é *I, don't know* é o Processo mental e *I'm too demanding* é a oração projetada/projeção que constitui o Metafenômeno. Nesse exemplo, a segunda oração é projetada por meio da primeira, a qual a coloca como idéia. Por isso, a oração projetada é denominada de idéia projetada. Em outras palavras, a projeção se realiza lingüisticamente através de dois Processos: os mentais (ex: *I*

decided to stay with them for three more classes) – orações do ‘sentir’ – ou os verbais (ex: students **told** me their other teacher wouldn’t come) – orações do ‘dizer’.

Segundo Halliday (2004, p. 199), há Processos mentais de cognição que “estão aptos a construir outra oração ou conjunto de orações como um conteúdo do pensar – já que as idéias são criadas pela cognição” (ibidem). O autor afirma que essas orações mentais, “projetam outra oração ou conjunto de orações, dando a essas orações o status de idéias ou de conteúdos da consciência” (ibidem). Nesse sentido, o autor supracitado salienta que “o Experienciador é construído como um ser consciente” (ibidem).

Halliday (2004, p. 443) postulam que existem três sistemas que diferenciam os tipos de projeção: *o nível de projeção, o modo de projeção e a função discursiva*. Em relação ao nível de projeção, o referido autor afirmam que a projeção envolve os dois níveis do plano do conteúdo da língua – projeção de significados [idéia] ou projeção de enunciados, [locução]. O *nível de projeção* demonstra se a projeção refere-se a uma representação do conteúdo de uma oração mental, isto é, o que é pensado (projeção de idéia), ou se é uma representação do conteúdo de uma oração verbal, isto é, o que é dito (projeção de locução).

No caso do *modo de projeção* retrata se a projeção é um relato (oração projetada hipotaticamente) ou se é uma citação (a oração é projetada parataticamente). No relato hipotático, a perspectiva central da oração projetada é a do locutor (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, pp. 452). Já na citação paratática, a perspectiva central da oração projetada é aquela marcada pela pessoa que pronunciou aquelas palavras. No modo em relato hipotático a projeção limita-se apenas a proposições e propostas. Já no modo de projeção em citação paratática permite uma grande variedade de formas que pode ser projetada, ou seja, a projeção pode ser desde proposições e propostas até exclamações e saudações.

Em relação à *função discursiva* define o conteúdo do que é projetado, ou seja, se é uma proposição ou uma proposta, isto é, no âmbito do sistema de modalidade. É importante lembrar que no caso desta pesquisa, centraremos nossa análise apenas nas projeções mentais com intuito de identificar possíveis traços de construção identitária (REICHMANN, 2008).

Para atingir os objetivos propostos, enfatizamos, no presente capítulo, a língua como uma prática social e um sistema sócio-semiótico complexo estratificado em vários níveis, sendo utilizada para construir significados ideacionais através do sistema de transitividade. Sendo assim, utilizaremos a Gramática Sistêmico-Funcional como construto teórico-metodológico para analisar os fragmentos do diário de uma professora de ILE, visando responder as perguntas desta pesquisa. No capítulo subsequente, apresentaremos a metodologia do presente estudo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONIRICARDO, 2008, p. 33).

Este capítulo pretende apresentar o percurso utilizado para explorar o objeto de investigação deste estudo. Para isso, abordaremos os seguintes aspectos: a natureza da pesquisa, a descrição do contexto desse estudo, a caracterização da participante da pesquisa, o *corpus* da pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise de dados. Além disso, discorreremos sobre questões de confiabilidade e da validade do tipo de pesquisa realizada. A seguir, exporemos a justificativa da escolha metodológica para este estudo, focalizando o paradigma qualitativo com ênfase na perspectiva êmica¹⁴.

3.1 A natureza da pesquisa: um estudo de caso no Ensino Superior

Fundamentado nos princípios da abordagem crítico-reflexiva (FREIRE, 1996) e no posicionamento do professor como sujeito e objeto de pesquisas (GHEDIN e PIMENTA, 2002), este trabalho visa observar as representações de uma professora de inglês como língua estrangeira envolvida em práticas de escrita reflexiva, focalizando seu contexto de sala de aula.

De acordo com os objetivos supracitados e a natureza de investigação desta pesquisa, este estudo está inserido em uma abordagem mista: quantitativa e qualitativa. Esta abordagem objetiva “interpretar os eventos que são realizados por participantes em um determinado contexto sob a perspectiva êmica”¹⁵ (Watson-Gegeo, 1988, p. 580), ou seja, os eventos do

¹⁴ Essa perspectiva será explicitada mais detalhadamente ao longo dessa subseção.

¹⁵ Tradução minha.

contexto investigado são interpretados por um avaliador interno: o professor-pesquisador (WATSON-GECEO, 1988; FREEMAN, 1998; GHEDIN e PIMENTA, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo De Grande (2007), a pesquisa qualitativa é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. No entanto, Moita Lopes (1994) ressalta que para isso devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Sendo assim, a investigação pode promover múltiplas interpretações. Nesta perspectiva, Malatér¹⁶ (2005), citando Burns (1999, p.22), postula que nas pesquisas qualitativas “o foco está na diversidade de significados múltiplos e construídos socialmente”. Neste contexto, a construção dos significados:

é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder. (MALATÉR, 2005, p. 109)

Em se tratando do paradigma qualitativo, Celani (2005, p. 109), citando Bredo & Feinberg (1982), afirma que “tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental”. Assim sendo, entendemos que a interpretação dos dados advém da construção discursiva da participante da pesquisa, que neste caso são documentadas longitudinalmente em forma de textos (em um diário).

Em virtude da grande quantidade de dados obtidos qualitativamente, faz-se necessário limitar o contexto ou o número de participantes, pois pesquisas com essa abordagem não são utilizadas para investigar populações numerosas (BURNS, 1999 apud MALATÉR, 2005, p. 84).

Conforme salienta Leffa (2006), o estudo de caso constitui-se como uma pesquisa qualitativa, cuja ênfase maior está no fato de explorar e descrever detalhadamente um determinado evento ou situação específica, [...] (ibidem, pp.20-21). O referido autor define o estudo de caso como “a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo” (LEFFA, 2006, p.20) que pode ser classificado em três tipos: exploratório, explanatório e descritivo (YIN apud LEFFA, 2006, p. 23). De acordo com Leffa (2006), alguns autores apontam também os estudos de caso: ilustrativos, cumulativos e críticos. Stake

(apud Leffa, 2006, p. 23), aponta para dois outros tipos de estudos de caso: “*intrínsecos* (com maior envolvimento do pesquisador) e *instrumentais* (menor envolvimento)”. Nesse contexto, é possível afirmar que a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso do tipo intrínseco.

O estudo de caso, segundo Feagin, Orum e Sjoberg (apud Leffa, 2006, p.21), “dá voz também a quem não tem voz e nem poder, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo indivíduos e grupos, direta ou indiretamente envolvidos”. Além disso, nesse tipo de estudo, “registra-se o que cada um tem a dizer e tenta-se estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes” (LEFFA, 2006, p.21). No referido estudo, busca-se “investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e o que achamos que possa ser relevante para a pesquisa” (ibidem, p. 20).

Reichmann (2001, p. 54), citando McDonough & Mc Donough (1997, p. 217), sugere o estudo de caso como um tipo de pesquisa adequado no contexto de formação de professores de línguas (estrangeiras) por apresentar os seguintes benefícios:

descrição detalhada da realidade em foco, o que proporciona generalizações a partir de exemplos; possibilidade de múltiplas interpretações de ‘verdades sociais’; serve como banco de dados para outras pesquisas, representa um dos passos para reflexão e apresenta os resultados da pesquisa de forma acessível (REICHMANN, 2001, p.54).

Burns (1999 apud Malatér, 2005, p. 86) ressalta que os dados de uma pesquisa devem passar por um processo de análise e interpretação sob vários ângulos para facilitar o entendimento de aprender a ensinar, ou seja, da “aprendizagem do professor”. Esse processo de interpretar os dados sob diferentes perspectivas denomina-se de triangulação de dados. Essa triangulação pode ocorrer sob formas diversas, a saber: através do tempo, do espaço e das próprias (s) teorias (BURNS apud MALATÉR, 2005, p.86; DENZIN apud FREEMAN, 1998, p. 97). Neste estudo, a triangulação de dados refere-se ao procedimento longitudinal de coleta de dados, isto é, aos momentos diversos, analisado sob a ótica do sistema de transitividade.

Considerando que, nas atuais tendências de pesquisa, os professores devem envolver-se em investigações sobre suas próprias práticas de sala de aula, “integrando a voz de professor-pesquisador” (REICHMANN, 2006, p.140), mediadas por gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006), podemos afirmar que esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de

natureza quantitativa e qualitativa sob a perspectiva êmica, que é respaldada por estudiosos da área de Lingüística Aplicada (MACHADO, 1998; LIBERALI, 1999; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006; REICHMANN, 2001/2005; MALATÉR, 2005; CELANI, 2005; SIGNORINI, 2006).

Nesta subseção, expomos as características mais salientes associadas à pesquisa qualitativa, enfatizando a perspectiva êmica (FREEMAN, 1996; WATSON-GECEO, 1988) e a questão da triangulação dos dados. Na próxima subseção, abordaremos os detalhes do contexto onde o presente estudo foi realizado.

3.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior (IESP) da rede privada localizada no interior da Bahia. Atualmente, a referida instituição possui cinco cursos de graduação: Turismo, Administração, Letras (com dupla habilitação: Português e Inglês), Sistemas de Informação (SIF) e Direito, sendo este último o mais recente (com um ano de existência). É importante ressaltar que durante a coleta de dados do presente estudo, a professora-pesquisadora atuava na referida faculdade em dois cursos de graduação: no curso de Bacharelado em Sistemas de Informação e no curso de Licenciatura Plena em Letras.

Além dos cursos de graduação, a faculdade conta com quatro cursos de pós-graduação: Literatura Brasileira, Lingüística Aplicada ao Ensino de Português, Análise Empresarial e Turismo; e Gestão Empresarial.

Em relação ao perfil dos alunos do curso de SIF, o questionário sócio-cultural aplicado (pela IESP) com eles ao ingressar na faculdade revela que os graduandos de SIF assumem funções diversas: 21% dos graduandos são funcionários de empresa particular; 12% dos alunos afirmam que são funcionários públicos; 12% não trabalham; 6% são funcionários liberais; 5% são professores; 1% é militar.

Quando questionados sobre o fator preponderante em relação à opção pelo curso de SIF, os alunos marcam várias alternativas. Dentre elas, destacam-se as seguintes: 68% dos graduandos acreditam ter afinidade com o curso, vocação e pela questão da realização pessoal; 29% escolheram o curso por causa do mercado de trabalho; 9% optaram pelo curso porque a instituição de ensino não oferecia o curso preferido; 6% afirmam que escolheram o curso porque possibilita conciliar o estudo com o atual trabalho; 5% afirmam que conciliam a

profissão com outros afazeres; 4% acreditam que o curso é importante para o desenvolvimento da região; 2% consideram que serão bem remunerados.

No caso dos alunos de Letras, Leitão (2007) constatou que os alunos ingressantes do referido curso atuam, em sua maioria, na área de educação (45%), seguidos de outras áreas (33,75%), exercendo funções diversas como auxiliar de cozinha, digitador, técnico em enfermagem, operador, vistoriador, auxiliar de cartório, conselheiro tutelar, diretor, secretária (8,75%). Além disso, há os graduandos que apenas estudam (12,5%). Em relação aos motivos que levaram esses alunos a escolherem o curso de Letras, a autora identificou os seguintes fatores que contribuíram para referida escolha:

[...] 26,25% dos alunos apontaram a falta de opção como motivo da escolha; 21,25 justificaram a escolha em virtude de gostar de disciplinas relacionadas ao curso, na seguinte ordem de preferência: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa; 15,1% apresentaram justificativas diversas: curiosidade, desafio, simpatia, possibilidade de ampliação de conhecimento, possibilidade de conquista de trabalho, entre outras; 12,5% disseram que, dentre os cursos oferecidos pela instituição, o curso de Letras era aquele com o qual mais se identificavam; 10% afirmaram que a opção deu-se em virtude de ser o curso mais barato; apenas 8,7% escolheram Letras por quererem melhorar a atuação profissional; e 6,25% por já atuarem na área, mas sem fazer referência ao desejo de trabalhar com o ensino de línguas (LEITÃO, 2007, p. 04).

Diante do que foi exposto, verificamos algumas traços que constituem o perfil dos alunos de SIF e de Letras.

No presente tópico, apresentamos os aspectos mais relevantes do contexto onde a pesquisa foi realizada. Na seqüência, abordaremos a caracterização da participante da pesquisa.

3.3 Caracterização da professora-pesquisadora

Em seu artigo “*Questões de Ética em Lingüística Aplicada*”, Celani (2005) chama a atenção para o tratamento dado pelo pesquisador ao participante da pesquisa. Nesse contexto, a autora defende a adoção de nomes fictícios para se referir aos colaboradores da pesquisa de modo a proteger os participantes e a instituição na qual a pesquisa foi realizada. No caso desse

estudo, para que a professora-pesquisadora assuma um grau de objetividade e de clareza – evitando idéias ambíguas – ao longo da análise dos dados, ela será denominada por um pseudônimo: Lourdes.

Em relação à formação acadêmica, Lourdes é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e possui especialização em Ensino-Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (FACISA), localizada no interior da Paraíba. Está vinculada a uma escola técnica profissionalizante de nível pós-médio, também no interior da Paraíba, onde leciona a disciplina de inglês instrumental para os cursos técnicos de Informática, Telecomunicações, Eletrônica, Manutenção de Equipamentos Médico-Hospitalares e Saúde e Segurança do Trabalho desde 2000. Ela também atua como professora substituta no curso de Letras (habilitação em inglês) da Universidade Estadual da Paraíba, ministrando as disciplinas de Língua Inglesa II, de Redação em Língua Inglesa I, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II. Além disso, é professora efetiva de inglês da Prefeitura Municipal de Campina Grande e leciona no nível Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto às práticas de escrita, ao ingressar no primeiro ano do curso de Letras (em 1998), Lourdes teve a oportunidade de cursar a disciplina optativa de Leitura e Produção de Textos (LET). Ela matriculou-se na disciplina porque, apesar de a leitura já fazer parte de sua vida pessoal e acadêmica, Lourdes sentia a necessidade de desenvolver mais a habilidade de escrita. Logo no início da disciplina, a professora titular propôs a produção de fichamentos referentes aos textos que seriam discutidas ao longo da disciplina. A partir da produção desses fichamentos, Lourdes percebeu sua dedicação e interesse em desenvolver mais e mais fichamentos. Na verdade, a produção desses fichamentos tornou-se algo inerente às leituras acadêmicas que ela realizava em outras disciplinas.

Ainda no curso de Letras, ao estudar a disciplina de Didática, Lourdes – assim como os outros graduandos – foi incentivada, ao longo da disciplina, a desenvolver memórias de aula. Nessas memórias, a professora de Didática solicitava que cada aluno registrasse sua opinião sobre os aspectos mais relevantes da aula e dos conteúdos, bem como críticas e sugestões. Além disso, no período que os graduandos tinham que apresentar trabalhos da referida disciplina, a professora de Didática solicitava que as memórias abordassem comentários sobre as apresentações dos próprios graduandos e de seus colegas de turma.

Ao ingressar no mestrado, Lourdes deparou-se com o gênero ‘diário’ através de sua orientadora. O diário foi apresentado como um instrumento de textualização de práticas discursivas docentes. Interessada no gênero, a professora pesquisou sobre a produção diarista,

e, após a leitura de Machado (1998), decidiu utilizar o gênero como instrumento de reflexão crítica sobre suas práticas de sala de aula (FREIRE, 1996). Num primeiro momento, Lourdes decidiu manter um diário individual e outro dialogado com uma de suas alunas de Prática de Ensino I, visto que os registros produzidos pela aluna poderiam contribuir para observação de aspectos da sala aula despercebidos por Lourdes. Ao apresentar a proposta do diário dialogado (ver Apêndice E, p. 149) à aluna, Paula (nome fictício da aluna), sugeriu que o diário fosse trocado via e-mail devido à incompatibilidade de horários. Após algumas semanas, a aluna desistiu da produção diarista alegando falta de tempo para escrever. Sendo assim, Lourdes decidiu utilizar seu diário individual como instrumento de coleta de dados da presente pesquisa.

Na presente subseção, tratamos da caracterização da participante da pesquisa, apontamos também alguns aspectos relevantes para este estudo sobre os graduandos de SIF e de Letras. A seguir, exporemos o *corpus* da pesquisa e os procedimentos utilizados para coleta dos dados.

3.4 O *corpus* da pesquisa e a coleta de dados

O *corpus* do presente estudo é composto por dezesseis excertos do diário de Lourdes que foram denominados de iniciais e finais, totalizando 6.194 palavras. O referido diário foi produzido em inglês. Sua produção diarista aconteceu durante seis meses, tendo início em março e final em agosto de 2007. A produção diarista era feita regularmente, uma vez por semana, de forma manuscrita, em um caderno, de acordo com observações consideradas relevantes sobre os eventos de sala de aula, conforme ilustra o Apêndice F (p. 150).

Quanto à sistematização dos trechos do diário, foi feita de acordo com a data de produção de cada fragmento da produção diarista. Além da data, também indicamos a quantidade total de palavras e orações por excerto como mostra o Apêndice F (p. 150). Em consonância com os objetivos e tipo de pesquisa, adotamos o referido diário como instrumento de coleta de dados.

Sabendo que, para entender as características de qualquer produção escrita, é importante conhecer o contexto da situação de produção devido à interferência que esse contexto geralmente causa tanto no conteúdo quanto na maneira como os textos são escritos

(HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, 2004), apresentaremos os principais aspectos da situação de produção do diário:

- *Relação*: professora-pesquisadora (Lourdes) das disciplinas de Prática de Ensino de Inglês I e II e de Inglês Técnico para Informática e Computação;
- *Objetivo*: relatar acontecimentos, inquietações, questionamentos, preocupações, angústias, aspectos positivos e negativos da ação docente/discente da professora-pesquisadora e de seus alunos;
- *Campo*: procedimentos de aulas, dificuldades, questionamentos, crenças, sentimentos, (re)ações, eventos que aconteceram durante o período da produção diarista;
- *Espaço social de produção*: casa dos professores, no interior da Bahia, e residência de Lourdes, no interior da Paraíba;
- *Momento histórico da produção*:
 - (a) Fragmentos iniciais: LA (= LA₁, LA₂ e LA₃): 23/03/07; LB: 26/03/07; LC: 27/03/07; LD: 02/04/07; LE (= LE₁ e LE₂): 20/04/07;
 - (b) Fragmentos finais: (LY: 28/07/07, LZ: 03/08/07, LAA: 10/08/07, LAB: 15/08/07, LAC: 22/08/07, LAD: 24/08/07, LAE: 25/08/07, LAF: 27/08/07).

Abordamos, nesta subseção, o percurso para a coleta de dados. A seguir, descreveremos detalhadamente os procedimentos para análise dos dados neste estudo.

3.5 Os procedimentos de análise de dados

Seguindo o modelo analítico da GSF, utilizamos a transitividade para analisar os dados e responder às perguntas deste estudo. Alinhando-se às perguntas de pesquisa, adotamos dois critérios distintos para análise de dados:

(i) Em virtude da amplitude dos Processos identificados, ao analisá-los sob a ótica do sistema de transitividade, consideramos apenas as orações primárias¹⁶, conforme mostram os Apêndices A (p. 138) e B (p. 143). Vale ressaltar que, em análises iniciais (DIAS, 2007a; DIAS, 2007b), verificamos que a redução desses Processos não iria interferir nos resultados finais da presente pesquisa.

(ii) Para categorização das projeções mentais, consideramos todas as orações dos excertos iniciais e finais (ver Apêndice C e D, pp. 146-148) visto que o número dessas projeções nas orações primárias é reduzido;

A análise dos dados iniciou-se no mês de março de 2008. Em consonância com as perguntas de pesquisas, a análise dos dados foi agrupada em duas etapas. A primeira etapa teve como procedimentos para análise dos dados os seguintes:

- digitação do diário;
- agrupamento dos fragmentos do diário de acordo com a data e o curso;
- identificação e indicação da quantidade de palavras e orações por fragmentos;
- identificação e seleção das orações primárias;
- categorização das orações primárias de acordo com os Processos do sistema de transitividade (ver Apêndice A e B, pp. 138-145);
- destaque em negrito dos Processos em cada oração primária;
- grifo sublinhado dos Participantes de cada Processo nas orações primárias;
- agrupamentos das orações por Processos na seguinte ordem: Processos materiais, mentais, relacionais e verbais;
- interpretação dos Processos recorrentes no *corpus* visando responder à primeira pergunta de pesquisa.

A segunda etapa da análise dos dados centrou-se nos seguintes procedimentos:

- identificação das projeções mentais, considerando todas as orações por fragmentos;
- destaque em negrito dos Processos em cada Metafenômeno;
- categorização dos Metafenômenos em termos de transitividade (ver Apêndice C e D, pp. 146-148) ;

¹⁶ Por orações primárias, Halliday (2004, p. 376) entendem como “as orações que iniciam em um nexus paratático, e a oração dominante no nexus hipotático”. Em outras palavras, são as orações iniciais no *status* paratático (“a relação entre dois elementos de um mesmo *status*, um iniciando e o outro continuando”) e as orações dominantes no *status* hipotático (“a relação entre um elemento dependente e outro o elemento dominante”).

- grifo dos Participantes nos Metafenômenos;
- análise das projeções mentais e dos Metafenômenos com intuito de responder à segunda pergunta de pesquisa.

Em consonância com a concepção de língua postulada por Halliday (1994), a interpretação dos dados centrou-se nas representações de uma professora de ILE no diário reflexivo, através do sistema de transitividade, e nas construções discursivas sobre a identidade da professora, examinadas através das projeções mentais.

Tratamos dos aspectos referentes aos procedimentos de análise de dados de dados. Na próxima subseção, discutiremos a questão da confiabilidade e da validade da presente pesquisa.

3.6 A confiabilidade e a validade da pesquisa

No artigo “Questões de Ética em Lingüística Aplicada”, Celani (2005) estrutura seu texto a partir de dois paradigmas referentes à questão da pesquisa, quais sejam: o paradigma positivista (centrado na busca pela objetividade) e o qualitativo (que nos remete à questão da inter-subjetividade). Neste estudo, discutiremos apenas as questões associadas ao código de conduta, focalizando as implicações dos pressupostos e procedimentos do paradigma qualitativo (mais especificamente as questões de confiabilidade e da validade) no âmbito da Lingüística Aplicada.

A primeira implicação do paradigma qualitativo refere-se à confiabilidade da pesquisa. Corroborando com o conceito de Johnson e Johnson (1998 apud MALATÉR, 2005) sobre confiabilidade, acreditamos que esta implicação está diretamente associada às técnicas/teorias utilizadas para analisar os dados, isto é, a forma de triangulação de dados. Sendo assim, inferimos que, quanto maior as estratégias para analisar os dados, maior o índice de confiabilidade da pesquisa.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) também acreditam que a triangulação de dados e/ou teorias é de suma importância para análise e interpretação dos dados, pois aumenta a confiabilidade da pesquisa:

[...] a chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza inter-subjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade. (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p.131)

Johnson e Johnson (1998, apud MALATÉR, 2005) afirmam que a confiabilidade está diretamente relacionada com a validade da pesquisa. Quanto à validade dos estudos baseados no paradigma qualitativo, os referidos autores salientam que são considerados muito subjetivos e, conseqüentemente, pouco confiáveis, pois o pesquisador é simultaneamente produtor e pesquisador do seu próprio *corpus*.

No entanto, em se tratando de qualquer tipo de pesquisa (científica, acadêmica etc.), inclusive de pesquisas qualitativas, podemos afirmar que o *corpus* pode ser igualmente contestável visto que o pesquisador pretende coletar dados visando a um determinado objetivo. Sendo assim, o pesquisador pode induzir – no caso de uma entrevista, de registros de aulas através de notas de campo ou aplicação de questionários, por exemplo – seu(s) participantes a lhes fornecer dados que respondam seus problemas e que confirmem suas hipóteses.

Em relação à neutralidade, Romero (1998, p. 108), citando Menezes, Souza e Grigoletto (1993), defende que é uma “utopia teórica” e pouco confiável, “uma vez que qualquer observação pode ser interpretada indistintamente por diferentes pesquisadores”, pois o ponto de vista do objeto de estudo é permeado por “*conhecimentos, sentidos e julgamentos de valor inerentes a ideologias pessoais*” [grifo meu]. Assim sendo, acreditamos que mesmo que o pesquisador tente ser neutro, ele está assumindo um posicionamento. Ainda neste contexto de neutralidade, Romero (1998, p.108) sugere que os pesquisadores:

- documentem detalhadamente e de forma extensa a prática em questão (conforme descrito no Apêndice F, p. 150);
- analisem e interpretem os dados sob perspectivas diversas: a presente pesquisa fundamenta-se nos princípios da GSF (Ver Apêndices A, B, C e D, pp. 138-148), nas práticas de letramento e formação de professores de inglês como LE e;
- insiram-se no contexto da pesquisa: a pesquisadora está diretamente ligada ao estudo, pois é sujeito e objeto da presente pesquisa.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) argumenta que “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria

bagagem cultural dos pesquisadores”. Nessa perspectiva, entendemos que não existe uma análise absolutamente neutra visto que o pesquisador – imbuído de características como suas crenças, ideologias, valores e conhecimento de mundo – na hora de realizar sua análise é influenciado por essas características.

Diante do exposto, postulamos que qualquer pesquisa de base quantitativa e qualitativa está sujeita a interpretações subjetivas – independentemente do tipo de *corpus* que será utilizado –, pois o pesquisador, mesmo que (in) conscientemente, tem um envolvimento aproximado de seu objeto de estudo.

Tratamos, nessa seção da natureza do presente estudo, do contexto e da caracterização da participante da pesquisa, do *corpus* da pesquisa, da coleta e dos procedimentos de análise dos dados, bem como da questão da confiabilidade e da validade da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das perguntas da pesquisa, bem como o método de análise utilizado para respondê-las:

Perguntas de pesquisa	Método de análise
1) Quais representações são construídas sobre a prática discursiva docente no diário? Em termos de Processos e de Participantes, como se desenvolvem longitudinalmente?	Análise das orações primárias dos trechos iniciais e finais do diário à luz do sistema de transitividade, focalizando os tipos de Processo e de Participantes.
2a) Como evoluem os Processos nas projeções mentais ao longo da produção diarista? 2b) Como os alunos e a professora são representados nos Metafenômenos?	Análise de todas as projeções mentais sob a ótica do sistema de transitividade.

Quadro 3.1 - Síntese das perguntas de pesquisa e dos métodos de análise correspondentes

No capítulo que segue, interpretaremos os dados, com intuito de responder a primeira pergunta de pesquisa.

CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

*nossa impressão mais poderosa da experiência é de que ela consiste de acontecimentos – acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se*¹⁷ (HALLIDAY, 1994, p.106).

Conforme postula Butt et al (2000 apud Malatér, 2005, p.110), “a gramática funcional não é um conjunto de regras, mas um conjunto de recursos para descrever, interpretar e fazer sentido”. Considerando esta assertiva, o presente capítulo pretende apresentar e discutir os dados, com objetivo de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

(1a) Quais representações são construídas nesta prática discursiva específica, ou seja, no diário docente?

(1b) Em termos de Processos e de Participantes, como se desenvolvem longitudinalmente?

Como mencionado em capítulos anteriores (Introdução e Metodologia), a proposta deste estudo é investigar o discurso de uma professora ILE no diário reflexivo, enfatizando (i) as representações docentes da referida professora através da transitividade; (ii) e as construções discursivas sobre a identidade da professora através das projeções mentais.

Alinhando-se aos objetivos propostos, este capítulo está organizado em cinco subseções denominadas respectivamente de (i) *Um panorama geral da transitividade no diário de Lourdes*; (ii) *Transitividade nos fragmentos iniciais*; (iii) *Transitividade nos fragmentos finais*; (iv) *Transitividade em duas fases do diário: a oração como representação da prática docente*; (v) *Considerações Preliminares*. Na primeira subseção, faremos uma exposição geral da análise dos dados nas fases inicial e final do diário através do sistema de transitividade. Na sequência, apresentaremos e discutiremos os dados dos excertos iniciais do diário. Em seguida, examinaremos os excertos finais da escrita diarista. Depois, discorreremos sobre a análise dos dados em consonância com a primeira pergunta de pesquisa. Por último,

¹⁷ Tradução do trecho: “our most powerful impression of experience is that it consists of goings-on – happening, doing, sensing, meaning, and being and becoming” (HALLIDAY, 1994, p.106).

teceremos algumas considerações preliminares. Vale ressaltar que os fragmentos iniciais e finais do diário compõem respectivamente as fases inicial e final do diário de Lourdes.

Conforme mencionado previamente, os significados da experiência humana realizados por Lourdes são explorados lexicogramaticalmente, através do sistema de transitividade. Sabemos que na análise discursiva sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, devemos considerar dois contextos que influenciam na estrutura da língua em uso: o contexto da situação e o contexto da cultura.

Na perspectiva hallidayana, o contexto da situação, é constituído pelas seguintes variáveis contextuais: o campo, as relações e o modo, conforme explicamos nos capítulos II e III. Estas variáveis, conforme postula Butt et al (2000, apud Malatér, 2005, p. 111), são características extralingüísticas importantes, pois “englobam as coisas que estão acontecendo no mundo exterior ao texto que faz do texto o que ele é”. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, a configuração do contexto da situação (as variáveis contextuais) do presente estudo:

➤ Campo (o tópico/acontecimento da atividade social):

- *Gênero catalisador* (diário) que focaliza eventos de sala de aula bem como reflexões, sentimentos, inquietações, questionamentos da professora-pesquisadora;

➤ Relações (a Participantes da interação): neste estudo, temos a professora-pesquisadora, autora desse trabalho. Em termos de experiência profissional, a referida professora tem três anos de experiência no curso de Letras, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de Inglês I e II (do início de 2005.2 ao final de 2008.1) em uma faculdade do interior da Bahia. Apresenta, também, experiência de sete anos ministrando Inglês Técnico para Informática em uma escola técnica de nível pós-médio profissionalizante no interior da Paraíba; e dois anos (do início de 2005.2 ao final de 2007.1) ministrando a disciplina de Inglês Técnico para informática e computação no curso de bacharelado em Sistema de Informação na referida faculdade.

➤ Modo (a maneira e/ou o canal de comunicação do discurso): um conjunto de procedimentos quantitativos e qualitativos para coletar os dados, como a produção do diário de Lourdes; o diário dialogado (Lourdes e Paula); o diário dos alunos de Lourdes; e a elaboração de relatos reflexivos dos graduandos. Conforme cita Malatér (2005, p.113), como componentes que constituem o modo temos: o papel da linguagem, o canal fônico/gráfico, a mídia e o propósito

retórico. Sendo assim, apresentaremos a identificação de tais componentes em relação à presente pesquisa:

- *Papel da linguagem*: constitutivo;
- *Canal gráfico*: os dados foram coletados através dos diários de Lourdes; do diário dos alunos de Lourdes; e de relatos reflexivos. No entanto, alinhando-se aos objetivos propostos, o *corpus* da presente pesquisa será constituído apenas do diário de Lourdes.
- *Mídia*: linguagem informal escrita;
- *Propósito retórico*: investigar o discurso de uma professora de ILE no diário reflexivo através de escolhas lexicogramaticais.

Nessa subseção, discorreremos sobre a configuração das variáveis contextuais que constituem a presente pesquisa. Detalharemos, a seguir, os procedimentos e critérios utilizados para análise dos dados sob a perspectiva do sistema de transitividade.

4.1 Um panorama da transitividade no diário de Lourdes

Analisando todos os trechos iniciais (Apêndice A, p. 138) e finais (Apêndice B, p. 143) do diário de Lourdes, verificamos a ocorrência de Processos materiais, mentais, relacionais e verbais, totalizando 146 Processos.

Os Processos materiais são predominantes nos trechos analisados, constituindo 53 casos (ou 37%) do *corpus* analisado; seguidos de 46 casos de relacionais (33%); 24 casos de mentais (16%); e 20 casos de verbais (14%), conforme ilustra a figura e o quadro subseqüentes:

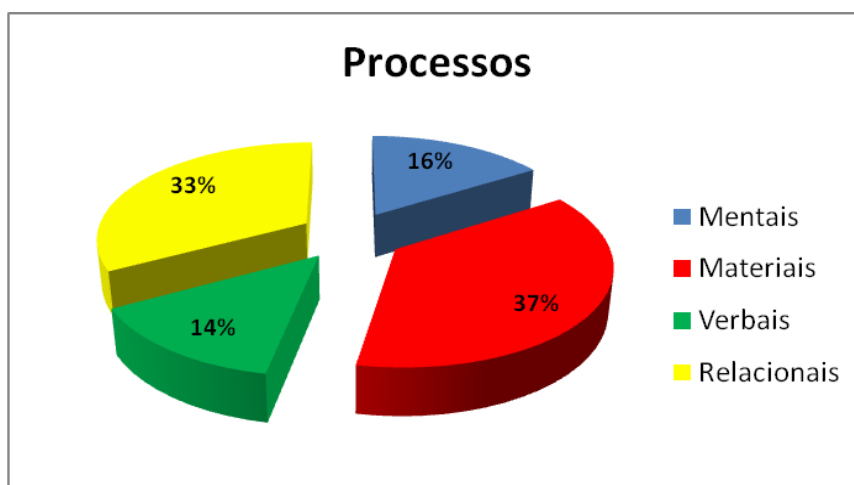


Figura 4.1– Soma do total de Processos (em porcentagem) nos trechos iniciais e finais do diário de Lourdes

A figura 4.1 apresenta a quantidade e as porcentagens dos Processos que estão inscritos nos fragmento inicial e final da escrita diarista bem como o total desses Processos. Vejamos mais detalhadamente a ocorrência desses Processos em cada fase do diário, ilustrado no quadro que segue:

Fase	Processo Material		Processo Mental		Processo Relacional		Processo Verbal		Total Freq
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	
Fase Inicial	41	44 %	13	14%	23	25%	15	17%	92
Fase Final	12	23%	11	21%	23	45%	5	10%	51
Total	53	37 %	24	16%	46	33%	20	14%	143

Quadro 4.1 – Os Processos nas fases iniciais e finais (frequência e porcentagem)

Os materiais são os Processos mais frequentes, conforme mostra o quadro acima, seguidos dos relacionais, mentais e verbais. Isso implica dizer que inicialmente os Participantes estão mais envolvidos em ‘fazer/agir, criar/mudar algo’; ‘acontecer’, ‘ter/ser

criado' (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004, p. 172). No entanto, na fase final do diário, percebemos os Participantes mais envolvidos em 'ser' (idem, ibidem).

Apresentamos nessa seção um panorama geral dos Processos nas fases inicial e final do diário. A seguir, focalizaremos detalhadamente a análise dos trechos que compõem a fase inicial do diário de Lourdes.

4.2 Transitividade nos fragmentos iniciais

Conforme ilustra o quadro 4.1, as orações primárias analisadas na fase inicial do diário indicam que ocorre, no total, 95 Processos. Dentre eles, os Processos materiais ocorrem em 42 casos (44% do total de Processos analisados dos referidos trechos), sendo os mais recorrentes; seguidos dos Processos relacionais com 24 casos (25% dos Processos); dos Processos verbais com 16 casos (17%); e Processos mentais com 13 casos (14%) como mostra a figura a seguir:

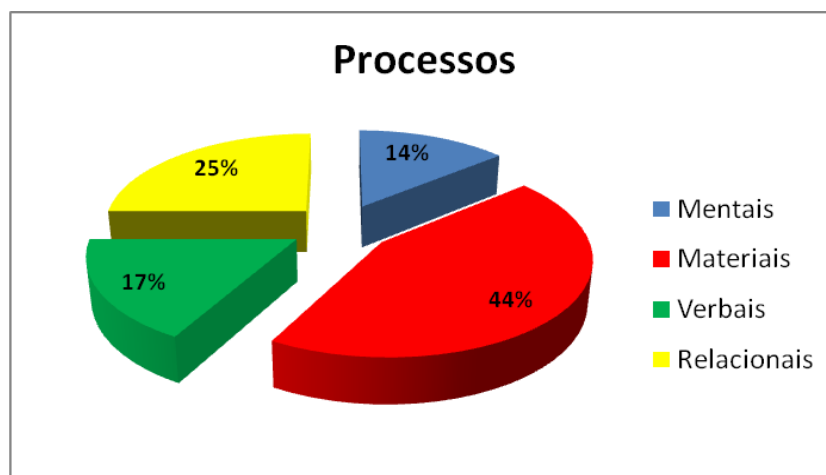


Figura 4.2 – Tipos de Processo (em porcentagem) nos fragmentos iniciais do diário de Lourdes

Para melhor visualização da discussão dos dados nos trechos iniciais do diário, organizamos a análise de acordo com os Processos: (a) *materiais*; (b) *relacionais* (c) *mentais*; (d) *verbais*. Passemos, agora, à análise dos Processos materiais inscritos na fase inicial do diário.

(a) Processos materiais

Halliday e Mathiessen (2004) postulam que os Processos materiais expressam a noção da entidade ‘fazer, agir’ (materiais criativos); ou ‘acontecer, ser/ter criado; criar mudar’ (materiais transformativos).

Na fase inicial, os Processos materiais, conforme previamente mencionado, representam 41 casos (ou 44% do total de Processos analisados). Nesses Processos, entendemos que o tempo passado simples ocorre com mais frequência e refere-se ao fato da professora Lourdes estar descrevendo e informando sobre ações docentes e discentes e sobre eventos ocorridos na sala de aula. Esses Processos também expressam a forma de correção da atividade proposta; aspectos referentes à orientação do estágio de observação e à coleta de informações através de um questionário da turma em que os graduandos irão estagiar. Ademais, os materiais retratam as simulações de aulas antes de estágio de regência (denominadas por Lourdes de micro-aulas). Nesses excertos, verificamos, ainda, que dois desses Processos indicam mudanças na ação docente (*I’ve changed my class time because the stds were supposed to attend a lecture named Teaching English as Foreign Language; I also changed the strategy*), interferindo positivamente na ação discente (*Maybe the fact that they must show their lesson plans before their “training period” had contributed to their performance during the class*).

Os Processos que aparecem no tempo presente indicam que a professora Lourdes não se limita apenas a descrever e informar, ela demonstra traços de reflexão sobre seus alunos como profissionais, conforme mostra os seguintes fragmentos: *What if the procedures s/he planned didn’t need the whole class to be executed? What if they have finished the lesson twenty or fifteen minutes before?* Ademais, os Processos que aparecem no presente perfeito indicam ações recentes (*At the end, I’ve reached my objectives and so have the students*), inquietação/preocupação de Lourdes em relação ao tempo didático durante o planejamento pedagógico dos graduandos (*What if they have finished the lesson twenty or fifteen minutes before?*). Através dessa inquietação, Lourdes tenta mostrar aos alunos a importância de levar em consideração o tempo didático no planejamento. Para isso, a professora toma como exemplo a palestra proferida, conforme explicita o seguinte trecho: *I used the lecture and the lecturer themselves to show how the process works and is useful*.

Em termos de Participantes, constatamos que os Atores são construídos pelos seguintes componentes lexicogramaticais: *I* (referindo-se a Lourdes); *they, students, the students, most*

of the students, most of them (indicando os graduandos), *we* (remetendo simultaneamente a Lourdes e seus graduandos). Vale ressaltar que tanto a professora como os alunos, aparecem como *Atores* em 16 Processos do total de 42 Processos. Portanto, a professora está envolvida em ‘fazer’ coisas em 38% dos Processos materiais: *mudando, chegando, usando, corrigindo, checando, atingindo e temporizando*. Em outras palavras, a professora pode ser considerada como ativa, mostrando que toma decisões nas atividades e procura lidar com as atividades de forma bem sucedida para atingir seus objetivos. No caso dos alunos também estão sendo representados como *Atores* em 38% dos Processos materiais, expressando suas ações durante as aulas – *terminando, sendo solicitados, comparando, listando, fazendo, recebendo, vindo, apresentando, trabalhando*. Portanto, tanto a professora como seus alunos constroem-se discursivamente como Participantes nesses Processos materiais, envolvidos em ‘acontecer, fazer/agir, criar/mudar’ algo.

Conforme mencionado anteriormente, o pronome *We* é construído como *Ator* e expressa uma ação conjunta entre os alunos e Lourdes ao assistirem ao filme, conforme mostra a seguinte oração: *We watched a film called Firewall*. Nesses trechos, constatamos que há interação professora-aluno e aluno-aluno para atingir o objetivo da atividade: o ensino de vocabulário (palavras-chave na área de informática) através do filme como mostra no seguinte trecho do diário: *They enjoyed a lot the film; At the end, I've reached my objectives and so have the students*.

Outro ponto a ser considerado é que, apesar da professora estar usando o filme como uma ferramenta pedagógica na sua sala de aula, ela não faz nenhum tipo de reflexão relacionada ao conteúdo do filme conforme mostra o seguinte trecho: *We watched a film called Firewall*. Outros *Atores*, nestes Processos materiais, são representados pelos pronomes *s/he* (a/o graduanda/o), *the lecturer* (referindo-se ao palestrante), *the class* (remetendo a aula) e *you* (os graduandos de Letras e os professores de inglês em geral).

Em relação ao Participante *Meta*, é realizado na maioria dos Processos por entidades não-humanas como: *my class time, their lesson, the lesson, topics (procedures), their lesson plans, the lesson plans, group by group, the strategy, the SQL functions, two classes, a film, fifteen key words, my objectives, two moments, the exercise, the homework, their activity, a questionnaire, a special attention, each student, a 20 minute lesson, a kind of report card, the lesson plan, some rules*. No entanto, o Participante *Meta* também é representada respectivamente pelos seguintes componentes lexicogramaticais *the lecture and the lecturer themselves, myself* (Lourdes), *each student*, e *them* (os graduandos) apontando para as ações estendidas ao palestrante, a Lourdes e a seus alunos. Isto implica dizer que o diário possibilita

que a professora escreva sua visão e revela sua preocupação em relação a questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira; mostra a professora fazendo uma relação entre sua prática docente e o referido processo de ensino-aprendizagem, caracterizando os ‘paradigmas educacionais’ (Lee, 2004) nos quais o diário está ancorado.

Abordamos, nessa subseção, os aspectos e características que emergem dos Processos materiais. Tratemos, a seguir, dos aspectos revelados através dos Processos relacionais.

(b) Processos relacionais

Os Processos relacionais “são aqueles que estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as, na medida em que associam um fragmento da experiência a outro.” (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 58). Conforme ilustra a Figura 4.2, ocorrem 23 casos de Processos relacionais (25% do total de Processos) nos excertos iniciais do diário de Lourdes.

Nos relacionais, identificamos três tipos: *intensivos atributivos* (7 casos), *possessivo identificador* (1 caso), *possessivos atributivos* (4 casos), *circunstanciais identificadores* (10 casos) e *circunstanciais atributivos* (2 casos). Nos intensivos atributivos, observamos que um atributo (característica) ou identidade é dado(a) aos alunos (*not very motivated, not very good at English, interested and responsible, responsible and involved, insecure*); a professora (*sure*); e o sentimento (*satisfying*) em relação ao nível dos alunos. No que diz respeito aos Participantes desses tipos de relacionais, são denominados de *Portador e Atributo*. Os *Portadores* são representados principalmente por *students* ou *they* (para referir-se aos alunos); *I* (remetendo a professora); *it* (referindo-se do sentimento da professora); *it* (indicando a aula); e *it* (referindo-se ao tempo didático). É interessante ressaltar que os *Portadores* são representados por entidades humanas e não-humanas. Em relação aos *Atributos* expressam característica dos Participantes, sendo representados pelos seguintes componentes lexicogramaticais: *not very motivated, not very good at English, insecure; interested and responsible, responsible and involved; sure*. Estas ocorrências revelam respectivamente características negativas dos graduandos de Letras, características positivas dos alunos de SIF e da professora.

Os Processos relacionais possessivos atributivos “são entidades que possuem uma a outra”, ou seja, apresentam entre eles uma relação de identidade. (HALLIDAY, 1994, p.132).

Em termos de Participantes, os referidos Processos apresentam o *Possuído e o Possuidor*. Considerando os trechos analisados, observamos que os *Possuídos* são construídos como entidades não-humanas, apontando para atributos que os alunos (não) possuem como *lot of difficulty to work with contextualized grammar, problems to work with reading and comprehension, problems to make links with the grammar and the text, don't have domain of the content*. O único caso de *possessivo indicador* expressa uma identificação da professora Lourdes em relação a seus alunos: *I'm sure students have to improve their English especially the speaking and listening skill*. Esse Processo retrata a avaliação que Lourdes faz sobre o nível de inglês de seus alunos de Letras, expressando a necessidade desses alunos melhorarem as habilidades de compreensão oral (*listening*) e de produção oral (*speaking*).

Os relacionais circunstanciais identificadores expressam uma relação “do tipo *x é uma identidade de a*” (HALLIDAY, 1994, p. 119). Os *circunstanciais identificados* são representados pelas seguintes entidades não-humanas: como em *the focus of the lesson, it, the first time, audio, the subtitles*. Assim como os *Identificados*, os *Identificadores* também são representados lexicogramaticalmente por entidades não-humanas: *timing a lesson, planning, In my opinion, this resistance to plan a lesson is due to their beliefs*. No caso dos Processos circunstanciais atributivos, a relação entre as entidades é de causa. Nesses Processos, o Participante *Característica* é construído pelo componente lexicogramatical: *it*; enquanto o Participante *Valor* é representado por *satisfying* e *quite impossible*. De acordo com a análise realizada, é possível afirmar que inicialmente os Processos relacionais são responsáveis por retratar características da identidade dos alunos de Letras (*not very motivated, not very good at English, insecure*), dos graduandos de SIF (*interested and responsible, responsible and involved*) e da professora (*sure*), conforme previamente mencionado.

Tratamos, na presente subseção, da análise dos Processos relacionais nos excertos iniciais do diário de Lourdes. Passemos, a seguir, à análise dos Processos mentais nos referidos excertos.

(c) Processos mentais

Os Processos mentais são responsáveis por revelar os estados da mente e eventos psicológicos (THOMPSON, 1996), isto é, eles representam o mundo interno da professora e dos alunos. Esses Processos ocorrem em 13 casos (14% do total de Processos analisados)

nos fragmentos iniciais (do diário) e apresentam os seguintes subtipos: *de cognição* (6 casos), mentais de *percepção* (4 casos) e mentais de *emoção* (2 casos). Nesses mentais, o tempo verbal predominante é o presente simples (9 casos), seguido do passado simples (3 casos).

Os mentais de cognição ocorrem 47% (do total de mentais) e são marcados linguisticamente pelos componentes lexicogramaticais *think(s)* e *don't know*. Esses tipos de mentais revelam: traços de reflexão da professora sobre sua própria atuação profissional, sinalizando a ocorrência de um diálogo interior' (MACHADO, 1998, p. 29) de Lourdes como indica o seguinte trecho: *I always think to myself*. Os referidos Processos explicitam a importância do tempo didático (*Then, I realised how important it is to show stds that timing is an aspect related to the organization of the lesson*); e apontam para a palestra como exemplo de atividade pedagógica planejada (*I think that the lecture was a very good way to prove that any planning process is flexible, and needs to be organized based on the time you have*). Nesses tipos de mentais, percebemos que a professora se questiona sobre uma das características de sua identidade profissional, apontando para a incerteza em se posicionar como “muito exigente” (*I don't know if I'm too demanding*). É possível afirmar que, nesses mentais, Lourdes avalia e critica sua própria atuação profissional.

Constatamos, ainda, que os mentais de cognição expressam a tomada de decisão da professora em ficar com os alunos de SIF nos dois últimos horários das 4ª e 5ª aulas (*I decided to stay with them...*), traços de reflexão sobre a prática docente de Lourdes (*I really don't know... e Why don't I feel the same at other course I teach?*), e reflexão sobre o desempenho de seus alunos (*At the end, I could notice that the ones who complained had done a very good work e I could notice that the problem is that they don't study at home*). Nesses Processos, Lourdes conclui que, apesar dos alunos de SIF acreditarem que apresentam dificuldade na língua inglesa devido ao nível da aula, ela explicita que essa dificuldade advém do fato deles só estudarem a língua durante a aula. Além disso, esses Processos indicam que a professora “dá atenção especial” a duas alunas que apresentam dificuldades na realização da atividade proposta.

Os Processos mentais de percepção ocorrem em 30% (do total de Processos mentais) e apresentam como componentes lexicogramaticais os seguintes: *realised*, *noticed* e *'ve listened*. Esses mentais mostram que a professora percebeu a preocupação do palestrante com o tempo didático ao verificar a hora no seu relógio (*As time passed by, I noticed that he was looking at his watch*). Além disso, o mental de percepção mostra que Lourdes escuta as reclamações dos alunos de Letras em relação ao tipo de atividade que devem planejar e ela

apenas ouve as reclamações como mostra o seguinte excerto: *I've listened to all the complaints in silence the whole lecture.*

Quanto aos mentais de emoção ocorrem em 33% (do total de mentais) e retratam o sentimento dos alunos em relação ao filme (*They enjoyed a lot the film*); revelam também reflexão de Lourdes sobre seu sentimento em relação ao outro curso (*Why don't I feel the same at the other course I teach?*). Esse sentimento demonstra que Lourdes está envolvida e mais motivada nas aulas de SIF do que nas aulas de Letras, devido à aceitabilidade da disciplina – por parte dos alunos de SIF- apesar das dificuldades. No caso do curso de Letras, Lourdes sente-se desconfortável, devido à postura que os alunos assumem: a resistência a elaboração do planejamento de forma contextualizada e interdisciplinar.

Em termos de Participantes, os *Experienciadores* são realizados pelos pronomes *I* (referindo-se a Lourdes) e *they* (representando os alunos); e por entidades não-humanas como *my students*, *most of them* e *they* (remetendo aos alunos). Tais Participantes estão envolvidos em Processos conscientes de *pensar*, *dar conta de*, *perceber*, *notar*, *ouvir*, *saber*, *divertir-se* e *sentir*. Já os *Fenômenos* são representados pelos componentes lexicogramatical *myself* (Lourdes), sinalizando para o papel que os professores de ILE devem assumir em relação ao planejamento; e por entidades não-humanas: *all the complaints*, *the film*, *the same* (sentimento), *the problem*. Essas entidades não-humanas revelam o que é percebido, sentido ou compreendido por Lourdes.

Na presente subseção, tratamos da análise dos Processos mentais e das características que eles desvelam no discurso docente. A seguir, examinaremos os Processos verbais.

(d) Processos verbais

Conforme Cunha e Souza (2007, p. 59), “os Processos verbais, como o próprio nome antecipa, referem-se aos verbos do dizer; são os Processos do comunicar, apontar”. Nos trechos iniciais analisados, verificamos a ocorrência 15 casos (17% do total) de Processos verbais que retratam principalmente os dizeres de Lourdes e dos alunos.

É interessante ressaltar que um dos Processos verbais revela como Lourdes verbaliza a presença de um ‘diálogo interior’ (MACHADO, 1998, p. 29). Nesse sentido, ela confronta sua prática docente nos dois cursos em que atua, sinalizando que está envolvida em um processo reflexivo, interagindo (com ela mesma) no discurso, pensando em como melhorar sua

formação profissional; e revelando como ela se sente desconfortável com sua prática atual, conforme mostra o fragmento subsequente: *I always talk to myself about the fact that they will only use English in an instrumental way*. Tal descontentamento é expresso verbalmente no seguinte trecho do diário: *At the end, I decided to say some words related to stds complaints*.

Quanto aos Participantes desses Processos, são denominados de *Dizente*, *Receptor*, *Alvo* e *Verbiagem*. As entidades *He*, *they* e *I* são construídas como *Dizentes* representando o palestrante, os alunos e professora respectivamente. Os *Dizentes* também são representados por *The student* (indicando um aluno específico) e *students* (referindo-se a todos os alunos).

No caso dos *Receptores* são construídos pelos pronomes *me* (referindo-se a Lourdes), *myself* (eu mesma: a professora) e *them* (os alunos). No entanto, os *Receptores* são realizados, em sua maioria, por entidades não-humanas como *the lecture*, *comments*, *the way*, *this topics*, *some words*, *some questions*, *the questions*. Isto revela que os Processos verbais são diretamente dirigidos a essas entidades (não) humanas.

Em relação ao Participante *Verbiagem*, expressa um comportamento verbal que aparece nos fragmentos analisados representado por: *the presentation topic related to*, *about some aspects during the lecture*, *about this topic*, *related to stds complaints*, *to make groups with their partners*, *about these students level* e *about the “training period”*.

Em suma, inferimos que nos verbais Lourdes e os alunos apresentam seus dizeres. Ademais, os questionamentos que Lourdes faz ao palestrante e a ela mesma são desvelados. Além disso, observamos na análise dos verbais, que comentários/críticas dos alunos também são revelados através do discurso docente. Em outros termos, os Processos verbais são responsáveis por desvelarem os questionamentos dos alunos de Letras em relação à inclusão do tempo didático no planejamento e a insatisfação Lourdes sobre esses questionamentos.

Na presente subseção, analisamos os excertos referentes à primeira fase do diário através do sistema de transitividade. A seguir, analisaremos os trechos finais do diário de Lourdes sob a ótica do referido sistema.

4.3 Transitividade nos fragmentos finais

Nos trechos finais do diário de Lourdes (Quadro 4.1), identificamos três tipos de Processos principais (Processos materiais, mentais e relacionais) e um tipo de Processo secundário (Processo verbal).

A análise desses trechos indica que os Processos relacionais são os mais recorrentes, apresentando 23 casos (45% do total de Processos analisados); seguidos dos materiais com 12 casos (23%); mentais com 11 casos (21%); e verbais com 5 casos (10%), conforme observamos na figura abaixo:

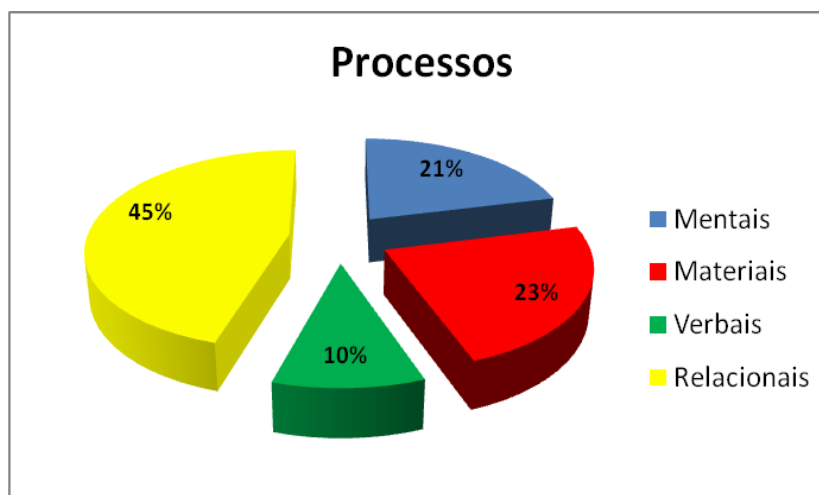


Figura 4.3 – Tipos de Processo (em porcentagem) nos fragmentos finais do diário de Lourdes

Na fase final do diário, verificamos que em termos de padrão de ocorrência, há uma diminuição significativa dos Processos materiais e verbais; e ocorre um aumento dos Processos relacionais e mentais. A seguir, examinaremos os Processos identificados na referida fase.

(a) Processos materiais

Nos Processos materiais, temos a presença dos Participantes *Ator* e *Meta*. Em relação aos Participantes *Atores*, temos os seguintes: *I* (a professora Lourdes), *the students* (os alunos), *my boss* (meu patrão), *she* (Anna: a orientadora de Lourdes), *they* (os alunos) e *we* (Lourdes e os alunos). Os materiais são geralmente expressos no passado, indicando ações dos Participantes *Atores* e ocorrem 23% (6 casos) dos trechos analisados.

Em termos de Participantes, Lourdes é construída como *Ator* em 50% dos materiais (em contraposição a 38% na fase inicial), expressando seus fazeres docentes e indicando que Lourdes está se construindo discursivamente, registrando e (auto) avaliando mais suas ações do que as de seus alunos. O diretor acadêmico é representado como *Ator* em 8% dos Processos materiais. Nesses Processos, constatamos que a reunião que ele conduz aborda como tema a postura profissional dos professores. Já os alunos são construídos como *Atores* em 8% dos materiais, sinalizando a reação deles quanto à proposta da produção diarista. Nesses Processos, outro ponto que é revelado no diário refere-se à preocupação de Lourdes em sugerir para turma a produção de um diário ao longo de um semestre letivo.

No caso do Participante *Meta* é representado, na maioria dos Processos analisados, por entidades não-humanas como: *a part of the meeting, the suggestion, my classes, narrative research, the discussion*, sinalizando que os Processos interferem diretamente nessas entidades. No entanto, duas entidades humanas também são construídas como *Meta: the students* e *us*. Em se tratando do pronome *us*, sinaliza uma possível integração/participação conjunta entre a professora e seus alunos na realização de determinadas ações como mostra o seguinte excerto: *And last but not least, she's going to guide us in the other subject (metodologia da pesquisa) and she will be aware of what is going on it.*

Nos Processos materiais, Lourdes aparece nos trechos analisados assumindo papéis sociais distintos: como professora e como aluna de mestrado conforme ilustram os seguintes fragmentos: *Then, I showed the students the course plan and we discussed about some topics; This week, on Monday, I went to the University X to enroll in a subject called "Línguas Estrangeiras"*.

Como aluna de mestrado, Lourdes revela aspectos positivos de ter Anna como professora em uma das disciplinas de mestrado. Percebemos que Lourdes descreveu sua experiência de ser aluna de sua orientadora (Anna) e informou que a turma discutiu um texto sobre pesquisa narrativa. Para Lourdes, essa discussão foi muito importante porque pôde responder, indiretamente, aos questionamentos levantados sobre o tipo de *corpus* utilizado na sua pesquisa de mestrado. Além disso, Lourdes encontra, no referido texto, fundamento para validar sua pesquisa de mestrado. Observamos, também, a satisfação de Lourdes em cursar a disciplina ministrada por Anna. Lourdes afirma que essa satisfação advém dos seguintes fatores como: o texto trazido sobre pesquisa narrativa e a possibilidade de conhecer pessoas novas. Ainda como aluna de mestrado, Lourdes indica que se matriculou em uma disciplina na Universidade X, mesmo sem saber se iria cursar, já que ela precisaria combinar *"com Anna para ver se seria coerente para seu currículo acadêmico"*. Na verdade, Lourdes faz a

efetivação da matrícula na referida disciplina só para garantir sua vaga. Vale salientar que a disciplina estava sendo oferecida em outro programa de mestrado e Lourdes poderia optar por cursar outra disciplina em seu próprio programa.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que Lourdes apresentava, portanto, inquietações e dificuldade em atestar a validade e confiabilidade de seu trabalho acadêmico como vemos em *The text she brought to class (about narrative) research made me find an answer for my research validity*. Percebemos que, após a discussão do texto proposto por Anna, Lourdes acredita ter base para fundamentar seus estudos e se sente agradecida (*Thanks God!*) pela leitura.

Em relação à função de professora, verificamos que os Processos materiais revelam que Lourdes está engajada em um processo reflexivo sobre sua própria prática, mais especificamente sobre o plano de curso para o semestre (2007.2). Vale ressaltar novamente que Lourdes pretende propor para sua turma a produção de um diário com o objetivo principal de investigar o ‘pensar’ dos alunos em relação às aulas de Prática de Ensino de Inglês (I e II).

Tratamos, nesta subseção, da análise dos Processos materiais. A seguir, apresentaremos os aspectos emergentes dos Processos relacionais.

(b) Processos relacionais

Diferentemente dos materiais, os Processos relacionais crescem significativamente ao final da produção diarista. Nos excertos finais, verificamos a ocorrência de 23 casos de Processos (ou 45% do total de Processos identificados).

No corpus analisado, identificamos três tipos de processos relacionais: os *intensivos atributivos* (16 casos), os *possessivos atributivos* (5 casos) e os *circunstanciais identificadores* (2 casos). Os intensivos atributivos (70% dos relacionais) apresentam características de Lourdes, de seus alunos, das aulas e do diário. Em relação aos Participantes nesses Processos, temos os *Portadores*, que são representados principalmente por *it* (refere-se à discussão em relação ao EPEL – Encontro Paulo Afonso dos Estudantes de Letras); *I* (indica a professora); *Some of them* e *They* (remete aos alunos); *the class* (indica as aulas); *it* e *writing* (refere-se à produção diarista); *the class* (remete à aula); *my first class* (refere-se à primeira aula de Lourdes).

Em relação aos outros Participantes, os *Atributos* expressam características dos alunos (*not sure, very anxious*), da professora Lourdes (*not sure, sure, very anxious, worried, frustrated, madrinha de Letras*), da proposta do uso do diário (*very good*), da aula (*quite good*), do diário (*quite good, rewarding experience*), da discussão sobre o EPEL (*not interesting*). Essas características expressam a dúvida de Lourdes em cursar uma determinada disciplina no mestrado; demonstram a ansiedade de Lourdes em relação ao comportamento dos alunos do 7º período de Letras; retratam a preocupação de Lourdes quanto ao nível de inglês de seus alunos; revela a ansiedade dos graduandos de Letras em relação ao estágio supervisionado; desvela o envolvimento desses graduandos em relação à escrita diarista. Além disso, é interessante notar que as características referentes à professora, a seus alunos e ao EPEL centram-se em aspectos negativos, sinalizando desconforto e inquietação. Já os atributos dados ao diário, centram-se em aspectos positivos (*quite good, rewarding experience*), como previamente mencionado.

Os relacionais possessivos atributivos expressam uma relação de identidade entre os Participantes, ou seja, ‘x’ tem ‘a’ (Halliday, p. 1994, p. 119), apontando para atributos que os alunos e Lourdes simultaneamente têm (*a terrible meeting, great classes*); e que a professora Lourdes tem (*good impression of the people, classes, a relief*). Em termos de Participantes, esses atributos são denominados de *Possuídos*, demonstrando respectivamente que Lourdes demonstra sua impressão em relação aos graduandos do 7º período de Letras (*However, at night, I didn’t have a good impression of the people*), que ela assume o papel social de aluna de mestrado (*Tomorrow, I have classes at University X*) e que Lourdes expressa sua satisfação em relação ao tipo de pesquisa que está desenvolvendo (*I had a relief after the reading and the discussion: now I can say that my reasearch is valid*). No caso dos *Possuídos* são representados pelos pronomes *we* (Lourdes e seus alunos) e *I* (Lourdes).

Os relacionais circunstanciais identificadores expressam uma relação do tipo ‘x’ está em ‘a’ (HALLIDAY, 1994, p. 119). Nesses Processos, os Participantes *Identificados* são representados pelas seguintes entidades: *this week* (refere-se à essa semana) e *it* (remete à cerimônia de formatura). No caso dos *Identificadores*, são representados linguisticamente por entidades não-humanas: *the first* e *on Thursday*. Esses Processos retratam que há identificação da primeira semana de aula em Paulo Afonso (*By the way, it was the first week in Paulo Afonso*); e identificação do dia da formatura dos alunos de Letras (*It will be on Thursday*).

Em suma, podemos dizer que os Processos relacionais inscritos na fase final da produção diarista revelam principalmente características da identidade docente, discente e do

próprio gênero diário. Na presente subseção, tratamos da análise dos Processos relacionais e das características que eles retratam. A seguir, examinaremos os Processos mentais.

(c) Processos mentais

Os Processos mentais, conforme citado anteriormente, representam 11 casos (ou 21% dos Processos nos trechos finais do diário. Nos trechos analisados, verificamos que a ocorrência de mentais *cognitivos* (5 casos), *emotivos* (2 casos), *perceptivos* (2 casos) e *desiderativos* (2 casos).

Os *mentais cognitivos* aparecem em 55% do total de mentais e são marcados lingüisticamente pelos componentes lexicogramaticais *thinking*, *knew* e *know*, sinalizando pensamentos, questionamentos e saberes da professora Lourdes. Já os *mentais emotivos* ocorrem em 27% dos mentais, sendo marcados pelos seguintes componentes: *looking forward* (indicando ansiedade de Lourdes em participar das aulas de Anna), *felt* (expressando o sentimento da professora da universidade X) e *hate* (referindo-se ao fato de Lourdes detestar participar da colação de grau de Letras). Nesse último caso, apesar de ter sido escolhida para ser a madrinha da turma de Letras, Lourdes não se sente feliz com a escolha. Ao contrário, ela acredita que participar dessa cerimônia “*chata*” é uma perda de tempo. Sendo assim, decide aproveitar a semana e marcar aulas extras com suas turmas de Letras. Constatamos, também, que Lourdes preferia assistir a suas aulas de mestrado ao invés de participar da cerimônia de colação de grau. Porém, o diretor “*pediu a ela*” para participar e, por isso, Lourdes sente-se na obrigação de comparecer.

Os mentais *perceptivos* representam 18% dos mentais e são marcados por: *see* (referindo-se à percepção em relação ao que acontecerá nas futuras aulas da universidade X) e *visualized* (expressando a trajetória profissional de Lourdes). Os *mentais desiderativos* também ocorrem em 18% dos Processos mentais e expressam os desejos de Lourdes, conforme vemos nos seguintes trechos: *I’m looking forward to attend Anna’s classes* e *I wish I had learnt about journal writing before*. Esses desejos indicam respectivamente a ansiedade de Lourdes em ser aluna de Anna e em ter descoberto e utilizado o diário em sua sala de aula antes.

Em se tratando de Participantes, é interessante observar que todos os *Experienciadores* são construídos pelo pronome *I*, representando a professora Lourdes. Através desses

Processos mentais, inferimos que a professora revela traços de reflexão sobre sua prática docente e sobre escrita (diarista) reflexiva em suas aulas. Quanto aos *Fenômenos* são construídos principalmente por entidades não-humanas: *my lesson plans*, *my trajectory* e *formal occasions*. No entanto, observamos que Participante Fenômeno também é representado pelos termos *the students*, referindo-se aos alunos. Portanto, esses Processos desvelam reflexão sobre a forma de organização do plano de trabalho para o semestre seguinte; sinalizam a possibilidade de implementar o diário antes; retratam a visualização da trajetória profissional por Lourdes; revelam que Lourdes não gosta de participar de eventos formais.

Enfim, em termos de Processos mentais, é possível afirmar que Lourdes constrói-se discursivamente como *Experienciador* em todos esses Processos, indicando que está envolvida em um processo consciente de *pensar, saber, questionar-se, ver, sentir-se ansiosa, sentir, visualizar e detestar*. Vale ressaltar que, em relação ao início da produção diarista, os Processos mentais sofrem o aumento significativo passando de 14% para 21% conforme anteriormente mencionado. Isto implica dizer que a professora constitui-se como pesquisadora de sua própria ação docente, expressando, com mais frequência, reflexões, sentimentos e questionamentos mediada pela e através da escrita diarista.

Na presente subseção, abordamos as representações que emergem dos mentais. Focalizaremos, a seguir, os aspectos e características mais salientes dos Processos verbais.

(d) Processos verbais

Assim como os relacionais, ao final da produção diarista, constatamos uma queda na ocorrência dos Processos verbais. Tais Processos, como mencionado previamente, aparecem, em sua maioria, no tempo passado e são representados em 10% do total de Processos analisados, indicando ações verbais de Lourdes e de seus alunos: *asked, discussed, complained, explained, forgot to tell, continued the discussion*.

Quanto aos *Dizentes*, são construídos pelo pronome *we* (referindo-se aos alunos e a Lourdes simultaneamente), pelo pronome *I* (indicando Lourdes), pelos componentes lexicogramaticais *the students* e *many students* (remetendo aos alunos). Já os Participantes são realizados através das seguintes entidades não-humanas: *some questions, the questions, topics, the evaluation points, everything*. Em suma, os verbais revelam as vozes dos alunos e da professora envolvidos conjuntamente em ações do dizer.

Comparando os Processos principais nas fases inicial e final da escrita diarista, verificamos traços de refinamento nos referidos Processos, sinalizando mudanças no ‘fazer/agir, no acontecer/mudar, no ser/ter criado, no pensar, no sentir, no ver, no ser, no ter atributo, no ter identidade, no simbolizar’ (Halliday e Mathiessen, 2004) dos Participantes envolvidos nesses Processos. O quadro abaixo mostra esse refinamento dos Processos principais:

Tipos de Processos	Percentagem por ocorrência de Processos na fase inicial do diário	Percentagem por ocorrência de Processos na fase final do diário
Material	Criativos – 57 % Transformativos – 43%	Transformativos – 100 %
Mental	Cognitivo – 47 % Perceptivo – 30% Emotivo – 33%	Cognitivo – 45% Perceptivo – 18% Emotivo – 18% Desiderativo - 18%
Relacional	Intensivo Atributivo – 29% Possessivo Identificador – 4% Possessivo Atributivo – 16% Circunstancial Identificador – 41% Circunstancial Atributivo – 8%	Intensivo Atributivo – 69% Possessivo Atributivo – 22% Circunstancial Identificador – 9%

Quadro 4.2 – Indicação de mudança nos tipos de Processos principais no início e no final da produção diarista

De acordo com o quadro, percebemos que, no início do diário, os Processos materiais mais recorrentes são os criativos, os quais revelam que Lourdes está envolvida em ‘criar ou mudar algo’ (HALLIDAY e MATHIESEN, 2004, p. 172). Esses materiais criativos ocorrem em 57% do total de materiais. Já os transformativos, aparecem em 43% dos Processos materiais, sinalizando que Lourdes está envolvida em ‘fazer, agir’ (ibidem). Ao final da produção diarista, verificamos a predominância dos materiais transformativos, demonstrando que o Ator está envolvido apenas em Processos do ‘fazer’ e do ‘agir’.

Em termos de Processos mentais, aparecem inicialmente no diário nas seguintes proporções: 47% cognitivos, 30% perceptivos, emotivos 33%; retratando com mais

freqüência o ‘pensar’ de Lourdes. Na fase final, a ocorrência dos Processos emerge nas seguintes percentagens: 45% cognitivos, 18% perceptivos, 18% emotivos, 18% desiderativos. Diante dessa realidade, constatamos que, ao longo da produção diarista, o ‘pensar’ de Lourdes está em evidência, ou seja, ocorre com maior freqüência em relação ao ‘ver’ e ao ‘sentir’.

Quanto aos Processos relacionais, no início da escrita diarista, ocorre nas seguintes percentagens e categorias: 29% de intensivos atributivos, 4% de possessivos identificadores, 16% de possessivos atributivos, 41% de circunstanciais identificadores, 8% de circunstanciais atributivos. Na fase final do diário, temos os seguintes Processos relacionais: 69% de intensivos atributivos, 22% de possessivos atributivos, e 9% de circunstanciais indicadores. Nesse sentido, entendemos que inicialmente atributos são dados aos Participantes. No entanto, ao final da produção diarista, ocorre um aumento significativo na quantidade e no tipo de atributo dado aos Participantes. Cabe aqui lembrar que nessa fase do diário emergem outros Participantes: as aulas, o EPEL e a produção diarista.

Vale salientar que inicialmente os Processos verbais indicam o ‘falar’ (*say, discuss, tell, make comments*) em 53% do total de verbais; ‘o perguntar/responder’ (*ask, reply*) em 33%; e ‘o criticar/reclamar’ (*complain, criticize*) em 13% dos Processos verbais. Ao final da do diário, percebemos que os verbais expressam o ‘falar’ (*tell, discuss, explain*) em 80% dos Processos verbais; e ‘o reclamar’ (*complain*) em 20% desses verbais.

Nessa seção, examinamos a transitividade nos excertos finais do diário. A seguir, teceremos algumas considerações em relação às duas fases do diário, explicitando um panorama geral dos resultados obtidos.

4.4 Transitividade em duas fases: a representação da prática docente na produção diarista

Conforme ilustra a figura 4.4, os resultados obtidos da análise do discurso dessa professora mostram que inicialmente os Processos materiais são predominantes, constituindo 44% (dos Processos analisados); seguidos dos Processos relacionais com 25%; dos verbais com 17%; e dos mentais com 14%. Na fase final do diário, constatamos que os relacionais são os Processos mais recorrentes com 45% (do total de Processos identificados nessa fase); seguidos dos materiais (23%), dos mentais (21%), e dos verbais (10%).

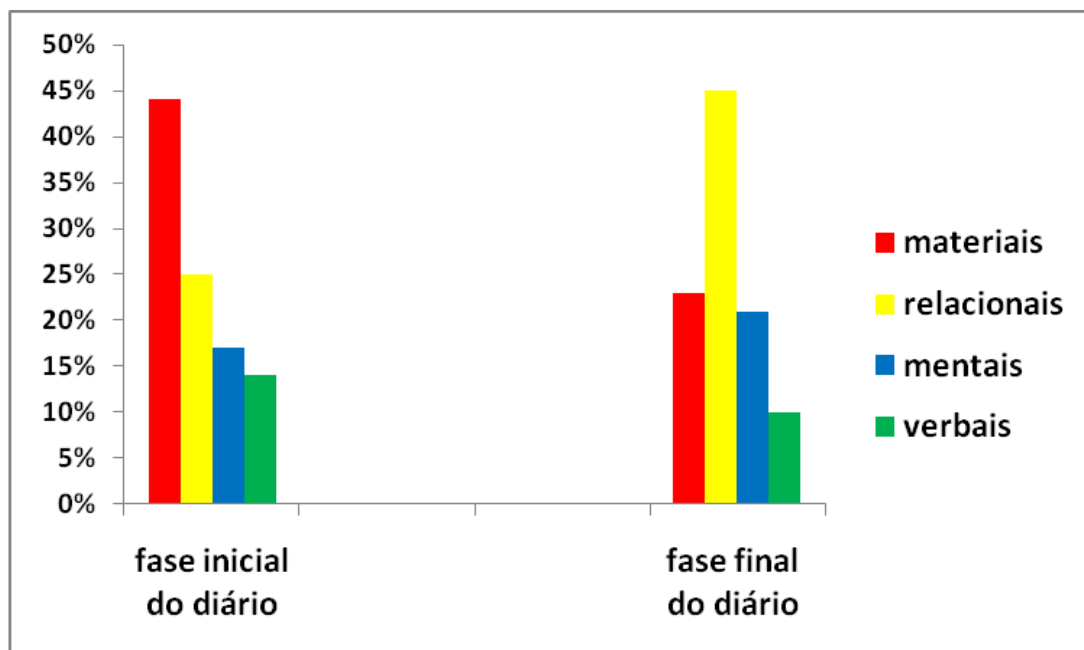


Figura 4.4 – Processos (em porcentagens) nas fases inicial e final do diário de Lourdes

Em termos de representações docentes, na fase inicial do diário, Lourdes é representada como *Ator* envolvido em *mudar, chegar, usar, corrigir, checar, atingir o objetivo, dar chance, limitar o tempo, explicar*, através dos Processos materiais. Nos mentais, Lourdes constitui-se como *Experienciador* envolvida em *pensar, perceber, ouvir, saber, sentir*. Já nos Processos relacionais, percebemos que Lourdes é construída como *Portador* em 4% dos Processos, expressando sua opinião em relação ao nível dos graduandos de Letras: *I'm sure students have to improve their English, especially the speaking and listening skills*. Em relação aos Processos verbais, sinalizam os dizeres de Lourdes através dos seguintes componentes lexicogramaticais: *asked, told, decided to say, talk*.

Ao longo da escrita diarista, verificamos mudanças (quantitativa e qualitativa) nos tipos de Processos identificados. Em outros termos, ao final da narrativa docente, Lourdes é construída como *Portador* em 43% dos relacionais, envolvida em *ser, tornar-se, sentir-se, perceber-se*. Na referida fase, os Processos relacionais são os mais recorrentes e retratam características da identidade de Lourdes (*not sure, sure, very anxious, worried, frustrated*) e de outros Participantes desses Processos (alunos, o gênero diário, EPEL).

Nos Processos materiais, *Lourdes* surge como principal *Ator*, sinalizando ações que se referem ao seu contexto profissional e acadêmico. Já nos mentais, os pensamentos, sentimentos, emoções, desejos, questionamentos e reflexões de Lourdes sobre sua própria ação docente são desvelados. Nesses mentais, Lourdes constitui-se como único

Experienciador, isto é, como Participante que experiencia algo: *thinking, knew, wish, felt, know, visualized, see, hate*. Assim como no início da produção diarista, os Processos verbais também indicam o que Lourdes quer comunicar, no entanto, na fase final do diário, esse dizer é representado em 50% dos Processos verbais.

De acordo com os trechos analisados do diário através do sistema de transitividade, pretendemos, a seguir, responder às seguintes perguntas da presente pesquisa.

1a) Que representações ocorrem sobre a prática discursiva docente no diário?

A análise dos dados sob a ótica do sistema de transitividade revela que os Participantes da pesquisa estão envolvidos em Processos de fazer, agir; pensar, sentir, perceber; ser, tornar-se; e dizer. Podemos dizer que nos fragmentos iniciais, Lourdes é representada principalmente através dos Processos materiais e relacionais, envolvida em ‘fazer/agir, pensar, sentir e ver’ (Halliday e Mathiessen, 2004, p. 172), explicitando ações concretas e características da identidade profissional dos professores em formação (alunos de Lourdes) como mostram os excertos subseqüentes: *not motivated, not very good at English*. Esses relacionais também explicitam atributos dados aos alunos de SIF como mostram os seguintes trechos: *interested and responsible, responsible and involved*.

No entanto, é importante ressaltar que os Processos mentais desvelam traços de reflexão da professora sobre a própria atuação profissional se questionando acerca dos próprios fazeres docentes, conforme mostram os fragmentos subseqüentes: *I always **think** to myself: as a teacher you must plan your lesson, give the lesson and reflect about the positive and negative aspects; I really don't **know** what happens in this class because every time I start the lesson not motivated and at the end I get completed motivated; I don't **know** if I'm too demanding; Why don't I **feel** the same at the other course I teach?*

Após seis meses da produção diarista, ocorre uma diminuição significativa dos materiais e verbais; e um aumento significativo nos relacionais e mentais. Isto implica dizer que a professora não está apenas descrevendo e informando sobre os eventos de sala de aula e sobre sua atuação profissional. Ela envolve-se e reflete sobre sua própria ação docente, que é revelada através dos Processos mentais e relacionais. Em suma, os trechos finais do diário de Lourdes sinalizam que nessa fase ela está mais envolvida em ‘pensar, sentir, perceber, ser e tornar-se’ (HALLIDAY, 1994), como ilustram os seguintes fragmentos: *I'm **thinking** of organizing my lesson plans for next semester and one of the things I want to include is a journal writing; I **felt** as if she was afraid of having me as a student; I had **visualized** my*

trajectory as an English teacher for the first time!; I'm very anxious to know how the professor will be because last class she was too rude; I'm worried with my students' level; I'm frustrated this week because I'm going to miss all my master classes; I'm madrinha of Letras course and I have to take part in the undergraduate ceremony: how boring!

1b) Em termos de Processos e de Participantes, como eles se desenvolvem longitudinalmente?

Nos trechos iniciais do diário, identificamos a ocorrência majoritária dos Processos materiais, indicando as ações discentes e docentes. Nesses processos materiais, constatamos, a partir do discurso docente, que, no caso dos alunos de Letras, eles não decidem como irão trabalhar durante a regência (as decisões sobre com agir e o que utilizar na regência são apresentadas pela professora). Como nunca trabalharam com gramática contextualizada e estão sendo solicitados a utilizarem no estágio, eles sentem dificuldade de integrar esse tipo de atividade em seus planos de aula. Sendo assim, é possível afirmar que a professora guia a aula e os exercícios elaborados pelo aluno de acordo com suas crenças de ensino e aprendizagem de LE. Nesses Processos materiais, fica evidente que a aula é centrada na figura de Lourdes. Ou seja, a professora conduz a aula e controla as atividades desenvolvidas pelos alunos de Letras, o desempenho desses alunos na apresentação das micro-aulas e o comportamento deles. Além disso, os materiais revelam uma preocupação excessiva da professora com o tipo de atividade planejada por seus alunos, pois essas atividades focalizam apenas o ensino de estruturas gramaticais.

Já nos fragmentos finais do diário, os materiais retratam Lourdes assumindo dois papéis sociais: como professora e como aluna de mestrado envolvida em fazer e criar algo. É importante salientar que nesses Processos há indicações de mudança da postura docente. Isso é explicitado quando Lourdes declara que propôs, ao invés de ter imposto, o uso do diário em sala de aula conforme ilustra o seguinte trecho: *They accepted the suggestion enthusiastically for my surprise*. Além disso, verificamos, no discurso docente, que Lourdes não espera a aceitabilidade dos alunos em relação à produção diarista. Percebemos também que Lourdes aceita a sugestão dos graduandos de Letras para checar seus diários como mostra os excertos subseqüentes: *This week, I started my classes checking their diaries*.

Inicialmente, os Processos mentais apresentam dois *Experienciadores*: a professora Lourdes e seus alunos. Esses Processos revelam pensamento dos graduandos de Letras em relação ao planejamento pedagógico (*My students think it's not worth it*) e sentimento dos alunos de SIF sobre a atividade proposta por Lourdes (*They enjoyed a lot the film*). A

professora é construída como *Experienciador* na maioria dos mentais, representando 84% dos Participantes. Nesses Processos, Lourdes retrata traços de reflexão sobre sua prática docente. Além disso, ela se questiona sobre seu próprio sentimento em relação aos dois cursos: Letras e SIF. Verificamos também que Lourdes percebe a importância de mostrar aos graduandos de Letras que o tempo didático interfere no planejamento de aulas (*Then, I realised how important it is to show stds that timing is an aspect related the organization of the lesson*). Constatamos, ainda, que os alunos de SIF sentem dificuldade nas aulas porque não estudam em casa (*I could notice that the problem is that they don't study at home*).

Na fase final do diário, os Processos mentais revelam que Lourdes – construída como *Experienciador* em todos os mentais – está envolvida em reflexão sobre sua própria prática e de seus alunos. É interessante notar que Lourdes aponta para o diário como uma experiência gratificante e que já deveria ter sido utilizada por ela anteriormente, como mostra o seguinte fragmento: *I wish I had learnt about journal writing before*. Outra questão interessante que emerge nos mentais é o fato de Lourdes, ao escrever sua autobiografia, visualiza/ percebe sua trajetória profissional (constituída como professora de inglês) pela primeira vez, conforme atesta o excerto a seguir: *I had visualized my trajectory as an English teacher for the first time!*

Nos fragmentos iniciais da produção diarista, os Processos relacionais predominantes são os intensivos atributivos e retratam características da identidade dos alunos que são construídos como *Portadores*. Nesses fragmentos, Lourdes atribui qualidade aos alunos de SIF (*interested and responsible; responsible and involved*). Além disso, os relacionais centram-se em questões concernentes ao nível de inglês desses alunos. Já nos relacionais, no final do diário, Lourdes e os alunos de Letras sinalizam ansiedade e preocupação em relação ao estágio de regência. Verificamos, ainda, que o diário aparece como uma atividade positiva que envolve tanto os alunos de Letras como a professora na prática de escrita reflexiva.

Os Processos verbais, no início da produção diarista, mostram a professora como *Dizente* em 50% dos Processos. Neles, as solicitações verbais que Lourdes faz aos seus alunos de Letras e os dizeres dos graduandos de SIF são revelados. É evidente que ocorre uma conversa interior de Lourdes com ela mesma como mostra o seguinte excerto: *I always talk to myself about the fact that they will only use English in an istrumental way [...]*. Vale lembrar que Lourdes sinaliza uma discussão conjunta, indicando o início de uma parceria com seus alunos na tomada de decisão, como explicita o seguinte fragmento: *We discussed the questions and then, the students chose their school and group*.

Ao final da produção diarista, os Processos verbais sinalizam discussões e experiências entre Lourdes e os alunos sobre os critérios de avaliação da disciplina de Prática de Ensino; além de retratar a proposta da escrita diarista que ela fez a seus alunos de Letras. Por fim, vale ressaltar que um Processo verbal apresenta Lourdes como aluna de mestrado, enfatizando a discussão sobre pesquisa narrativa como ilustra o trecho subsequente: *The second class we continued the discussion about the narrative research and I talked to a partner about our autobiographical paper required on the last class.*

Em termos de Participantes, constatamos que ocorre um aumento longitudinal do pronome *we* (sinalizando a integração entre Lourdes e seus alunos) e *I* (apontando para um processo reflexivo dos eventos de sala de aula e da ação docente). No caso dos alunos, aparecem com maior frequência como Participantes no início do diário, visto que nessa fase o processo de descrever e informar sobrepõe o processo de refletir. No entanto, na fase final do diário, é notório que o Participante *I* fica em evidência, devido a sua predominância, sinalizando o processo de reflexão da professora-pesquisadora sobre si mesma e sobre sua própria ação.

Ao longo do diário, percebemos que há divergência na concepção de ensino de língua adotada pela professora Lourdes e por seus alunos de Letras. À medida que os alunos planejam as aulas centrando as atividades em aspectos gramaticais, focalizando o estudo de estruturas lingüísticas específicas (concepção estrutural de língua), a professora solicita que os alunos trabalhem leitura e compreensão de textos; e que ensinem gramática de forma contextualizada (concepção interacional de língua).

Como consequência dessa divergência, surge um mal estar entre a docente e seus discentes, pois, ao longo do curso de Letras, mais especificamente nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, raros foram os momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com compreensão de textos, restringindo-se, na maior parte do tempo, ao estudo das estruturas gramaticais, como atesta o seguinte fragmento: [...] *and they've studied a lot of grammar and rarely reading comprehension. They are now required by myself to teach sth they haven't experienced yet.*

Além disso, os graduandos de Letras resistem ao planejamento de aulas (com gramática contextualizada) devido às crenças que carregam sobre ensinar e aprender uma LE (*In my opinion, this resistance to plan a lesson is due to their beliefs*). Ademais, os referidos graduandos demonstram dificuldade na língua, apresentando um nível de inglês inadequado com o semestre letivo que cursam, como ilustram os excertos subsequentes: [...] *I always question myself about these students level. They are not very good at English [...]*

Em relação aos graduandos de SIF, é possível afirmar, pelo contexto da pesquisa, esses alunos aparecem nas aulas de Língua Inglesa como alunos motivados e comprometidos com a própria aprendizagem. No entanto, esses alunos acreditam ter dificuldade na aprendizagem de inglês.

É interessante notar que, diferentemente do semestre anterior (2007.1), além de utilizar o diário, Lourdes sugere aos alunos o uso de diários. Nesse momento, o diário aparece como um instrumento que Lourdes utiliza para monitorar sua própria prática. Isso é retratado através do seguinte excerto: *Maybe I can check what is going on in their minds about my classes, my teaching stance and other important pedagogical aspects of the teaching-learning process*. Portanto, inferimos que a textualização e a (re) leitura de práticas de sala de aula possibilitou a reflexão das ações de Lourdes em cursos distintos, contribuindo para novos posicionamentos e fazeres docentes.

Na presente seção, apresentamos uma síntese da análise das duas fases do diário de Lourdes, focalizando os Processos e os Participantes. No próximo capítulo, examinaremos as projeções mentais e Metafenômenos inscritas nos fragmentos iniciais e finais do diário de Lourdes sob a ótica da transitividade, visando responder à segunda pergunta de pesquisa.

CAPÍTULO V – CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nenhuma questão tem chamado mais atenção nas Ciências Humanas, nos tempos em que vivemos, do que a temática da identidade social. Quem somos e como somos construídos no mundo social são duas grandes problemáticas atuais (MOITA LOPEZ, 2002).

Em consonância com a epígrafe acima e com a orientação teórico-metodológica do presente estudo, este capítulo pretende examinar as construções discursivas de uma professora de ILE sobre sua identidade, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(2a) Como evoluem os Processos nas projeções mentais ao longo da produção diarista?

(2b) Como os alunos e a professora são representados nos Metafenômenos?

Alinhando-se aos objetivos propostos, este capítulo está estruturado em quatro subseções. Na primeira subseção, faremos uma exposição geral da análise dos dados nas fases inicial e final do diário, focalizando as Projeções Mentais (PMs) e os Metafenômenos. Na sequência, apresentaremos e discutiremos os dados dos excertos iniciais do diário, enfatizando as PMs e a análise da transitividade nessas projeções. Em seguida, examinaremos as projeções mentais inscritas na fase final da escrita diarista e os Metafenômenos sob a ótica da transitividade. Por último, faremos uma comparação e contrastaremos a ocorrência das projeções mentais e dos Metafenômenos nas duas fases do diário.

Segundo Halliday (1994, p. 252), “falar não é apenas uma forma de usar a língua, nós também utilizamos a língua para pensar”. O autor postula que esse pensar é realizado, no nível lexicogramatical, através de Processos e de projeções mentais.

A seguir, apresentaremos um panorama das Projeções Mentais e da transitividade nos Metafenômenos inscritos nas fases inicial e final do diário.

5.1 Um panorama das projeções mentais e dos Metafenômenos na produção diarista

Analisando as projeções mentais na fase inicial (ver Apêndice C, p. 146) e na fase final (ver Apêndice D, p. 148) do diário, percebemos que Lourdes e seus alunos problematizam aspectos da aula nos cursos de Letras e de SIF, bem como questões referentes ao seu mestrado.

Ao examinarmos os Metafenômenos inscritos nas referidas fases da escrita diarista sob a ótica da transitividade, identificamos um total de 22 Metafenômenos representados através dos seguintes Processos: 55% relacionais (12 casos); 27% materiais (6 casos); 9% mentais e verbais (2 casos de cada Processo), como ilustra a figura a seguir:

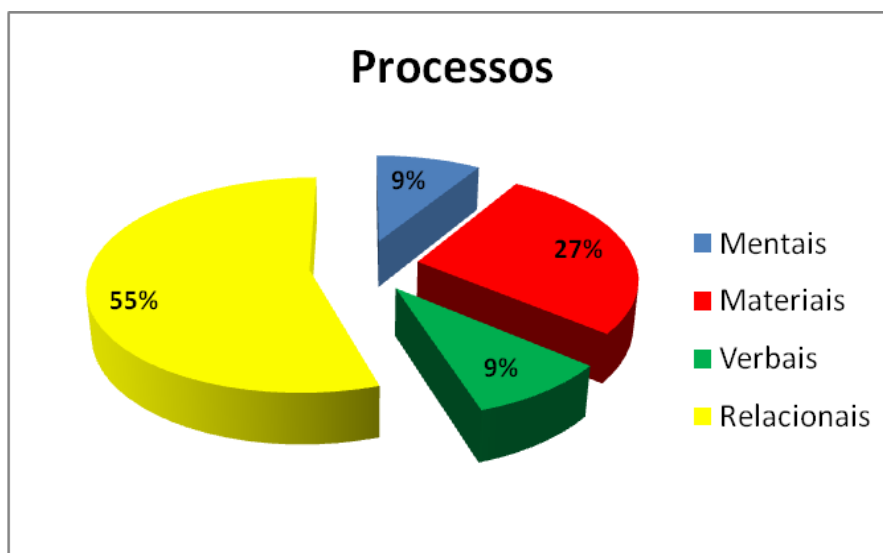


Figura 5.1 – Soma do total de Processos (em porcentagem) nos Metafenômenos nas fases inicial e final do diário de Lourdes

O quadro 5.1 mostra as porcentagens do total de Processos nos Metafenômenos no início e final do diário. Para melhor visualização, ilustraremos, na sequência, a ocorrência desses Processos inscritos em cada fase do diário através do seguinte quadro:

Fase	Processo Material		Processo Mental		Processo Relacional		Processo Verbal		Total Freq
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	
Fase Inicial	4	31 %	0	0%	8	61%	1	8%	13
Fase Final	2	14%	2	29%	4	43%	1	14%	9
Total	6	27%	2	9%	12	55%	2	9%	22

Quadro 5.1 – Os Processos referentes aos Metafenômenos nas fases iniciais e finais (frequência e porcentagem)

Analisando os Metafenômenos nas fases inicial e final do diário, constatamos que os Processos predominantes são os relacionais. Apresentamos, nessa seção, um panorama dos Processos referentes aos Metafenômenos nas fases inicial e final do diário. A seguir, analisaremos detalhadamente a análise dos fragmentos que compõem a fase inicial do diário de Lourdes, focalizando as PMs e os Metafenômenos.

5.2 Projeções mentais e Metafenômenos na fase inicial da prática diarista

Conforme mencionado na seção anterior, a presente seção centra-se na análise das Projeções Mentais e dos Processos mais significativos identificados nos Metafenômenos na fase inicial do diário. Na referida fase, as projeções mentais em geral problematizam aspectos da sala de aula de Lourdes como a questão das crenças

dos graduandos de Letras quanto ao planejamento pedagógico e ao tempo didático na elaboração dos planos de aula. As Projeções mentais também indicam que os referidos graduandos não apresentam domínio do conteúdo a ser ensinado; revelam questionamentos sobre a prática de Lourdes; retratam o nível de inglês dos alunos de SIF; explicitam característica da identidade profissional de Lourdes; e desvelam reclamações dos alunos de SIF em relação a uma determinada atividade desenvolvida em sala de aula.

A seguir, examinaremos detalhadamente os Metafenômenos na fase inicial da escrita diarista à luz da transitividade.

5.2.1 Transitividade

Examinando os Metafenômenos inscritos nos fragmentos iniciais do diário de Lourdes (Quadro 5.1), identificamos três tipos de Processos principais (Processos materiais, mentais e relacionais) e um tipo de Processo secundário (Processo verbal). A análise desses Metafenômenos indica que os Processos relacionais são os mais recorrentes, apresentando 8 casos (61% do total de Processos analisados); seguidos dos materiais com 4 casos (31%); e do verbal com 1 caso (8%), conforme observamos na figura 5.2:

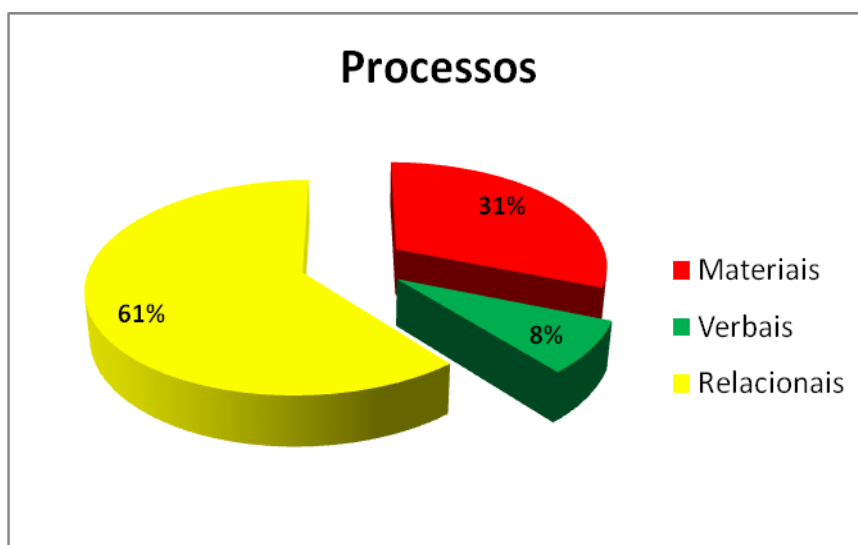


Figura 5.2 – Tipos de Processo (em porcentagem) inscritos nos MetaFenômenos dos fragmentos iniciais do diário de Lourdes

Para melhor visualização da discussão dos dados na fase inicial do diário, organizamos a análise de acordo com os Processos mais recorrentes: (a) *relacionais*, (b) *materiais* e (c) *verbais*.

(a) Processos relacionais

Nos Metafenômenos analisados, percebemos que os Processos relacionais são os mais recorrentes, constituindo 61% do total de Processos identificados. Nesses relacionais, identificamos os seguintes tipos: *intensivos atributivos* (4 casos), *circunstanciais identificadores* (3 casos) e *possessivo atributivo* (1 caso). Em termos de Participantes nos Processos relacionais, o planejamento pedagógico e os alunos são construídos com mais frequência (25% dos relacionais cada) como *MetaPortador*, sendo representado respectivamente pelo pronome *it* e *stds/they*. Ademais, identificamos nesses Processos relacionais outros Metaparticipantes, a saber: *lecture* (remetendo a palestra) e *I* (referindo-se à Lourdes).

Os *intensivos atributivos* explicitam atributos (dados pelos alunos de Letras) ao planejamento pedagógico conforme atestam os seguintes fragmentos: *My students think it's not worth it* e *For me, it was satisfying to know that they weren't as bad as they thought*. Além disso, nesses relacionais Lourdes caracteriza a palestra como *a very good way to prove that any planning process is flexible, and needs to be organized based on the time you have*. É interessante notar que, nos intensivos atributivos, emerge uma característica identidade profissional da professora Lourdes: a exigência, conforme mostra o trecho a seguir: *I don't know if I'm too demanding [...]*. isto implica dizer que Lourdes está refletindo sobre uma das características de sua identidade profissional.

Como Participantes *MetaPortadores* desses relacionais, temos os seguintes: *I* (referindo-se a Lourdes), *it* (remetendo ao planejamento pedagógico) e *they* (referindo-se aos graduandos de Letras). Em relação aos Participantes *Atributos*, identificamos os seguintes: *not worth* e *not as bad as*.

Os *relacionais circunstanciais identificadores* aparecem em 37% do total de relacionais. São eles:

- Then, I realized *how important it is to show std that timing is an aspect related to the organization of the lesson*.
- I've told them that planning is a flexible process; they still think *it's sth unnecessary to do*.
- I could notice that *the problem is that they don't study at home*.

Os *circunstanciais identificadores* revelam que Lourdes toma consciência da importância do tempo didático no planejamento pedagógico. Os referidos Processos também retratam que os alunos não acreditam no planejamento pedagógico, considerando-o desnecessário. Ademais, o problema dos alunos de SIF não estudarem em casa e de terem dificuldade na disciplina de inglês técnico é desvelado nesses Processos. No caso dos graduandos de SIF, eles afirmam ter dificuldade na disciplina, “*não são tão ruins como eles acham*”. No entanto, Lourdes considera o desempenho deles “*satisfatório*”.

Quanto aos Participantes dos *circunstanciais identificadores*, temos as seguintes entidades representando os *Identificados*: *sth* (para indicar *something*) e *that*. No caso dos *Identificadores*, são representados por *it* e *the problem*.

Os *possessivos atributivos* retratam entre eles uma relação de identidade, ou seja, explicitam que os alunos de Letras *não possuem domínio do conteúdo*, como mostra o seguinte trecho: While the students were presenting their lesson, I could notice that *they don't have domain of the content*; [...] Nesses relacionais, os Participantes são os seguintes: *MetaPossuído* (*domain of the content*) e o *MetaPossuidor* (os graduandos).

Na presente subseção, tratamos da análise dos Processos relacionais e das características que eles retratam. A seguir, examinaremos os Processos materiais e verbais.

(b) Processos materiais e Processos verbais

Os Processos materiais ocorrem em 31% dos Metafenômenos analisados, conforme mencionado anteriormente. Nesses Processos, identificamos os dois tipos de materiais: *criativos* e *transformativos*.

Nos *materiais criativos*, verificamos que Lourdes dirige-se aos professores de inglês em geral – representados pelo componente lexicogramatical *you* – quando enuncia que o planejamento das aulas é obrigatório para esses profissionais. Isso é explicitado na seguinte oração: I always think to myself: *as a teacher you must plan your lesson, give the lesson and reflect about the positive and negative aspects*.

Ainda nos *materiais criativos*, Lourdes ressalta que a concepção que a maioria dos graduandos de Letras tem sobre planejamento é de algo inflexível, imutável, fixo, conforme vemos no trecho: [...] most of them think that *whatever you plan, you must follow each step the way you planned*.

Nos *materiais transformativos*, a professora Lourdes revela sua inquietação em relação à motivação que sempre tem no início e final da aula do curso de SIF, como mostra o excerto subsequente: I really don't know *what happens in this class* because every time I start the lesson not motivated and at the end I get completed motivated.

Nesses Processos materiais, temos a presença dos Participantes *MetaAtor* e *Meta*. Em relação aos Participantes *MetaAtores*, temos os seguintes: *you* (professores de inglês em geral), *he* (referindo-se ao diretor da IESP onde Lourdes leciona) e *I* (Lourdes). Os materiais são expressos no tempo presente, indicando ações físicas dos *MetaAtores*. No caso do Participante *Meta*, é representado por entidades não-humanas como: *your lesson, in this class* e *his watch*.

O Processo *material* (*As time passed by, I noticed that he was looking at his watch*) expressa o ‘fazer’ do palestrante, indicando que ele controlava o tempo didático da palestra.

Nos Metafenômenos inscritos na fase final do diário, ocorre apenas um Processo verbal, totalizando 8% dos Processos identificados. Nesse verbal, verificamos que os alunos – construídos como *Dizentes* e representados por *the ones* – expressam suas reclamações em relação ao nível do curso (mais especificamente a aula de inglês), conforme explicita o seguinte excerto: *For me, it was a surprise because stds complained the class before about the course level. But at the end, I could notice that the ones who complained had done a very good work*. É importante ressaltar que não identificamos nenhum Processo mental nessa fase do diário.

Nessa seção, examinamos a transitividade nos Metafenômenos inscritos fragmentos iniciais do diário de Lourdes. A seguir, analisaremos trechos finais do referido diário.

5.3 Projeções mentais e Metafenômenos na fase final da prática diarista

As projeções mentais inscritas na fase final do diário expressam os seguintes aspectos: a indisposição de Lourdes em ir trabalhar em Paulo Afonso; a necessidade de Lourdes ter implementado o diário em suas aulas antes; o descontentamento e a rude postura de uma professora de uma determinada disciplina do mestrado; a insatisfação em ter que trabalhar em Paulo Afonso só por causa do dinheiro e da coleta dos dados de mestrado; o discurso do diretor da faculdade.

Conforme mostra a figura 5.3, as orações analisadas na fase final do diário indicam que ocorre, no total, 9 Metafenômenos. Neles, verificamos que os Processos

relacionais ocorrem em 4 casos (44% do total de Processos analisados na referida fase), sendo os mais recorrentes; seguidos dos Processos materiais e mentais com 2 casos cada (22%); e do Processo verbal com 1 caso (11% do total de Processos), como mostra a figura a seguir:

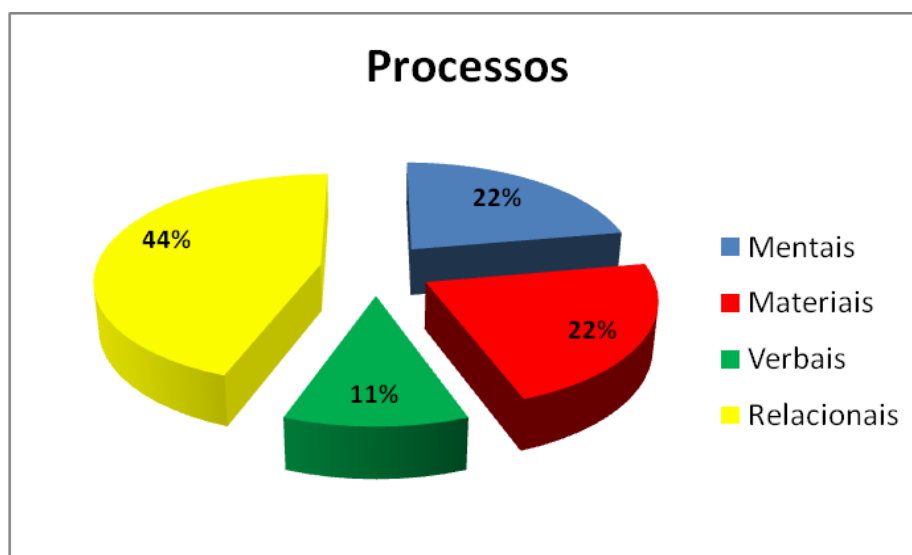


Figura 5.3 – Tipos de Processos (em porcentagem) inscritos nos Metafenômenos que compõem os fragmentos finais do diário de Lourdes

Nessa seção, examinamos as PMs e os Metafenômenos nos excertos iniciais da escrita diarista. Na próxima subseção, abordaremos a transitividade na fase final do diário, focalizando os Metafenômenos.

5.3.1 Transitividade

Examinado os Metafenômenos sob a perspectiva da transitividade na fase final do diário no que concerne ao padrão de ocorrência dos Processos, observamos que há uma diminuição significativa dos Processos materiais e relacionais; e ocorre um aumento significativo dos Processos mentais e verbais.

A seguir, analisaremos os Metafenômenos na fase final da produção diarista sob a ótica do sistema de transitividade. Assim sendo, a análise e discussão dos dados na fase final do diário, serão organizadas conforme a predominância dos Processos recorrentes: (a) *relacionais*, (b) *mentais*, (c) *materiais*, (d) *verbais*.

(a) Processos relacionais

Os Processos relacionais diminuem ao final da produção diarista. No entanto, continuam sendo os processos predominantes, ocorrendo em 44% do total de relacionais identificados (4 casos). Nesses excertos, identificamos apenas relacionais do tipo *intensivos atributivos*. Nesses *intensivos atributivos*, os Participantes *MetaPortadores* e *Atributos* são representados respectivamente por *she* (a professora da disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras) e por *me* (Lourdes).

Nos referidos Processos, a professora da disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras aparece como *MetaPortador* em 75% dos relacionais. Nesses Processos, o discurso de Lourdes revela a insatisfação da professora do curso de pós-graduação (de Lourdes) em tê-la em sala de aula e o papel social (de aluna de mestrado) que Lourdes assume nas aulas de mestrado como explicita o fragmento subsequente: I felt as if she **was** afraid of having me as student. Além disso, o discurso de Lourdes sinaliza que a professora da disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras agiu com grosseria conforme mostra o seguinte trecho: I'm very anxious to know how the professor will be because last class she was too rude.

Outro Processo relacional *intensivo atributivo* expressa, mais uma vez, a insatisfação de Lourdes em trabalhar em Paulo Afonso. No discurso da docente, percebemos que os principais motivos que a mantém lá são: a questão financeira e a coleta dos dados que ela está realizando para seu trabalho de mestrado. No entanto, Lourdes ainda acredita que essas razões não são suficientes para mantê-la trabalhando em Paulo Afonso e atesta: But I do really need the money and to the data for my master work: but I don't think it's worth it!

Tratamos, nesta subseção, da análise dos Processos relacionais. A seguir, apresentaremos os aspectos emergentes dos Processos mentais.

(b) Processos mentais

Na fase final do diário de Lourdes, os Processos mentais, conforme previamente mencionados, representam 22% do total de Processos analisados. Nessa fase, identificamos a ocorrência de dois tipos de Processo mentais: *emotivo e desiderativo*.

No Processo *mental emotivo* – como sugere o próprio nome, Lourdes expressa o sentimento que a professora da disciplina de Línguas Estrangeiras teve em relação à presença de Lourdes em sua aula. Como Participante desse Processo, temos o *MetaExperienciador* e o *Metafenômeno*, representados respectivamente por *she* (a professora da disciplina de Abordagens de Línguas Estrangeiras) e *the idea* (referindo-se a uma entidade não-humana).

No *mental desiderativo*, constatamos que a produção diarista é explicitada como uma atividade/prática positiva adotada por Lourdes em sua sala de aula. Nesse Processo, Lourdes é construída como *MetaExperienciador*, expressando desejo em ter utilizado o diário bem antes como ilustra o fragmento: *I wish I had learnt about the journal writing before*. Vale lembrar que a escrita diarista é construída como *Metafenômeno* nesse Processo.

Abordamos, nessa subseção, os aspectos e características dos Processos mentais. Tratem-se, a seguir, dos aspectos revelados através dos Processos materiais.

(c) Processos materiais

Conforme ilustra a Figura 5.3, ocorre 1 caso de Processo material (22% do total de Processos) nos excertos finais do diário de Lourdes. Nesses excertos, verificamos que há apenas Processos materiais do tipo transformativos inscritos nos Metafenômenos. Nesses Processos *materiais transformativos*, Lourdes revela sua insatisfação quanto à sua ida a Paulo Afonso, chegando, até, a cogitar a possibilidade de não ir mais trabalhar lá como ilustra o seguinte trecho: *I wish I did not need to go back to Paulo Afonso again*.

Outro Processo *material transformativo* explicita a inquietação de Lourdes em relação ao comportamento da turma de Letras do 7º período, sinalizando que está envolvida no Processo de ‘criar/mudar algo’: *Let’s see what’s going to happen from now on*. Vale salientar que essa mudança envolve não só a professora, visto que ela faz escolha pelo item lexicogramatical *Let’s*, sinalizando uma possível interação com outros Participantes. Nesses Processos, a professora Lourdes é construída como *MetaAtor*, sendo representado pelo pronome *I*.

Tratamos da análise dos Processos materiais. A seguir, apresentaremos os aspectos emergentes dos Processos verbais.

(d) Processos verbais

Examinando os Metafenômenos na fase final da produção diarista, constatamos a ocorrência de apenas um Processo verbal, constituindo 14% do total de Processos analisados. Esse Processo verbal expressa o dizer do diretor da faculdade onde Lourdes ensina. Nesse Processo verbal, percebemos o incômodo de Lourdes com o discurso do referido diretor por saber que os dizeres dele são “*direcionados para ela e para sua parceira Maria*”. Nesse Processo, temos os seguintes Participantes: O Dizente (o diretor, representado pelo pronome *he* e os *Receptores* (Lourdes e Maria, representadas respectivamente pelos seguintes componentes lexicogramaticais: *me and my partner Maria*).

Na presente seção, examinamos os Metafenômenos inscritos na fase final da escrita diarista à luz da transitividade. A seguir, teceremos algumas considerações em relação às duas fases do diário, explicitando um panorama dos resultados obtidos.

5.4 Projeções mentais e Metafenômenos nas duas fases do diário: construções discursivas sobre a identidade profissional

Analisando as projeções mentais na fase inicial da escrita diarista, percebemos que revelam aspectos da sala de aula de Lourdes, crenças dos graduandos de Letras

quanto ao planejamento pedagógico e ao tempo didático, o nível de inglês dos graduandos de Letras e de SIF, característica da identidade profissional de Lourdes e reclamações dos alunos de SIF.

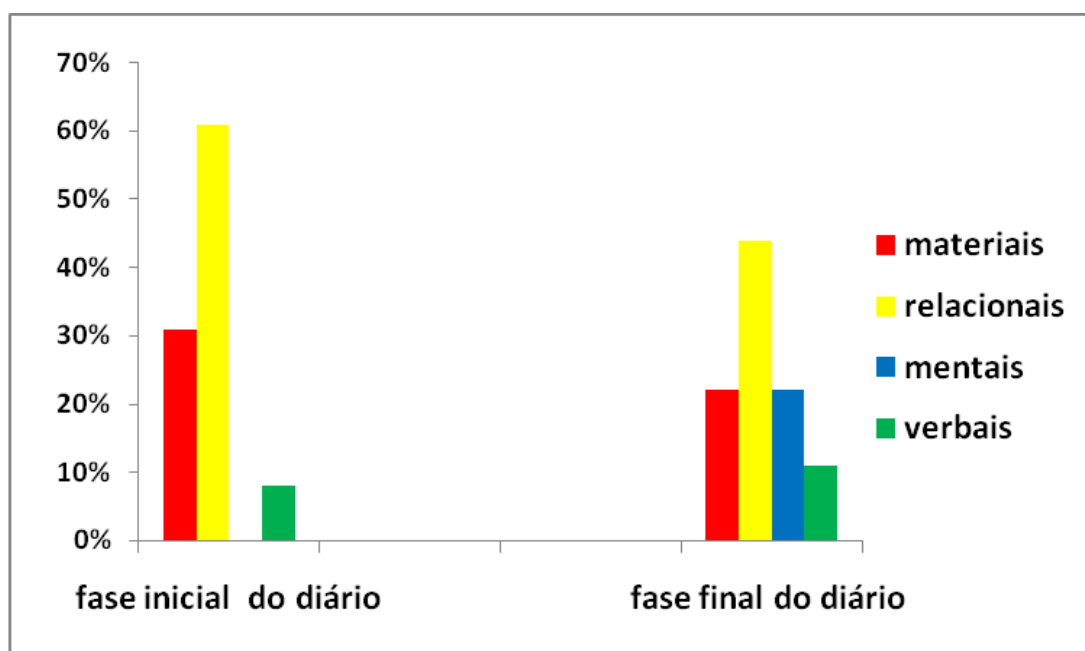
Na fase final do diário, as projeções mentais expressam os seguintes aspectos: o sentimento de Lourdes em relação ao seu trabalho em Paulo Afonso, a implementação da escrita diarista como ferramenta pedagógica em suas aulas, os sentimentos de uma professora de uma determinada disciplina do mestrado e os dizeres do diretor da faculdade em que Lourdes trabalha.

De acordo com as Projeções Mentais e os Metafenômenos analisados nas fases inicial e final do diário, pretendemos, a seguir, responder as seguintes perguntas de pesquisa:

2a) Como evoluem os Processos nas projeções mentais ao longo da produção diarista?

A análise das projeções mentais na fase inicial da escrita diarista apresenta o planejamento como uma atividade pedagógica obrigatória para os professores de ILE, em geral. Além disso, a análise desvela problemas da prática de Lourdes, levantando questionamento sobre aspectos referentes a essa prática. Ademais, crenças em relação à elaboração de planos de aula são retratadas. Após seis meses da produção diarista, as projeções mentais sinalizam reflexão de Lourdes sobre sua própria ação docente, sobre sua identidade profissional e acadêmica (constituindo-se como aluna de mestrado), sobre o gênero diário e sobre uma determinada professora do mestrado.

Conforme mostra a figura Figura 5.4, a análise da transitividade nos Metafenômenos apresenta os Processos relacionais como os mais recorrentes, representando 61% do total de Processos analisados; seguidos 31% dos Processos materiais; e 8% verbais. Já na fase final, esses Metafenômenos são retratados através dos seguintes Processos: 44% de relacionais, 22% de materiais e mentais cada, e 11% de verbais.



5.4 – Metafenômenos inscritos nas fases inicial e final do diário de Lourdes

Nos Metafenômenos inscritos na fase inicial do diário, identificamos um total de 13 Metafenômenos, representados em sua maioria pelos Processos relacionais com 61%; seguidos dos materiais com 31%; e dos verbais com 8%.

Os relacionais, que representam 44% do total de Processos identificados na fase inicial do diário, expressam *Atributos* dados pelos graduandos de Letras ao planejamento pedagógico e *Atributos* dados aos alunos de SIF. No caso dos materiais, retratam os fazeres obrigatórios de todo professor de ILE, bem como o descontentamento de Lourdes em relação à divergência de sua postura profissional nos cursos em que atua. Através dos Processos mentais, a professora revela avaliação sobre o palestrante e sobre o papel do diário no processo de ensino-aprendizagem de ILE. Nos verbais, as reclamações dos alunos de SIF sobre a atividade proposta são desveladas.

Quanto Metafenômenos inscritos nos fragmentos finais, foram identificados 9 Metafenômenos. Neles, as análises apontam para os Processos relacionais como os mais recorrentes com 44% do total de Processos identificados; seguidos dos materiais e mentais com 22% cada; e dos verbais com 11% cada Processo, conforme ilustra a figura 5.3.

Examinando os Metafenômenos no final da escrita diarista, percebemos uma diminuição nos Processos relacionais, materiais e mentais; e um aumento significativo

nos Processos mentais. Nessa fase, ocorrem apenas Processos materiais do tipo transformativos, apontando para reflexão sobre possíveis mudanças na ação docente e vida profissional de Lourdes. Quanto aos Processos relacionais, expressam características da identidade da professora de Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras. No caso dos mentais, retratam o mundo interior dessa professora, desvelando suas emoções. Em relação aos Processos verbais, indicam o quê o diretor da IESP que Lourdes trabalha quer comunicar.

Em relação à identidade, verificamos que Lourdes é agente de sua própria (re) construção identitária, assumindo identidades fluidas e fragmentadas de acordo com a produção e recepção das representações do contexto de ensino-aprendizagem no qual está inserida.

2b) Como os alunos e a professora são representados nos Metafenômenos?

De acordo com a análise da transitividade nos Metafenômenos, é possível afirmar que os Metafenômenos retratam com mais frequência o ‘ser’, o ‘fazer/agir’, o ‘pensar/perceber/sentir’ e o ‘dizer’ dos Participantes. Vale ressaltar que o ‘ser’ o e ‘fazer’ são os Processos que ocorrem com mais evidência. Apesar da pouca ocorrência, os mentais são Processos muito significativos porque sinalizam traços de reflexão.

No caso dos Metafenômenos inscritos nos trechos iniciais do diário, apontam para o planejamento pedagógico como inerente ao fazer docente; revelam a concepção de planejamento que os alunos de Letras têm; expressam a importância de organizar o tempo didático durante as aulas de regência; apresentam o diário como uma atividade significativa nas aulas; revelam os dizeres dos alunos de SIF. Nessa fase, a escrita diarista aparece como uma prática de letramento ideológico no contexto de formação continuada, visando desvelar aspectos sobre as representações docentes. A referida prática também funciona como um instrumento que desencadeia reflexão sobre a ação docente.

Na fase final da produção diarista, os Metafenômenos expressam as possíveis mudanças na prática docente de Lourdes, o incômodo de Lourdes em participar da reunião com o diretor da faculdade na qual ensina e a possibilidade de sair da referida faculdade. Além disso, após seis meses, o diário aparece também como um evento de

letramento, sendo utilizado pelos alunos de Letras conforme explicita o seguinte trecho da escrita diarista: *In addition, students are very involved with their journal writings.*

Na fase inicial da escrita diarista, constatamos que os alunos do curso de SIF são construídos como *Metaparticipantes* em 13% (ou 3 casos) dos Metafenômenos identificados. Nesses Metafenômenos, os alunos de SIF estão envolvidos em ‘ser/ter/simbolizar’ e ‘dizer’, desvelados através dos Processos relacionais e verbais. Cabe aqui salientar que, na fase final do diário, os alunos de Letras não parecem como *Metaparticipantes*. Nessa fase inicial, a professora Lourdes é construída como *Metaparticipante* através dos Processos material transformativo e relacional intensivo atributivo, respectivamente questionando-se sobre sua própria atuação profissional e retratando uma característica de sua identidade profissional.

Na fase final da produção diarista, Lourdes é construída como *Metaparticipante* através dos Processos material transformativo e mental desiderativo, expressando respectivamente possibilidade de mudança na sua prática docente; e revelando seu desejo em já ter utilizado o gênero diário previamente. Em suma, é possível dizer que na fase inicial do diário, Lourdes aparece envolvida em Processos do agir e do pensar. Já na fase final, ela está envolvida em Processos do ‘agir’ e do ‘ser’ do ‘estar’, do ‘ter’, do ‘simbolizar’.

O presente capítulo apresentou os resultados da análise das projeções, com objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais sobre essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer-se professor requer verbalizar que é ou que pode ser, ou que vê/percebe modos de ser; é na voz do aluno, no seu espaço-tempo constitutivo em sala de aula, na sua palavra dialógica-ideológica, ao encontrar uma atitude responsiva ativa de seu par mais proficiente na interação em sala de aula, seu professor, bem como de seus colegas, que ecos e elos vão sendo formados e que ele vai se refletindo/refratando e se construindo profissionalmente (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, pp. 200-201).

A presente pesquisa examina as representações da experiência docente e as construções discursivas sobre a identidade profissional de uma professora de ILE, através do sistema de transitividade baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004).

A presente seção pretende discorrer sobre as conclusões dessa pesquisa, focalizando o impacto do diário no desenvolvimento de uma professora de ILE. Conforme mencionado anteriormente, o diário foi produzido em inglês ao longo de seis meses, constituindo-se como instrumento de coleta de dados; dezesseis trechos da produção diarista foram selecionados para compor o *corpus* desse estudo. Sendo assim, sintetizaremos os resultados e análises; apresentaremos sugestões para pesquisas posteriores, limitações e contribuições desse estudo; abordaremos também as implicações pedagógicas.

Nesta pesquisa, investigamos o discurso de uma professora de ILE (Lourdes), focalizando suas representações discursivas sobre seu eu-profissional, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Que representações ocorrem nesta prática discursiva específica, ou seja, no diário docente? Em termos de Processos e de Participantes, como se desenvolvem longitudinalmente?*

Em outras palavras, investigamos o *fazer, sentir, ver, pensar e dizer* de Lourdes enquanto professora de Prática de Ensino de Inglês I e II; de Língua Inglesa nos Curso de Letras e de Sistemas de Informação; e aluna de mestrado, respectivamente. Essa investigação teve por objetivo verificar como o seu *fazer docente* foi influenciado por

uma prática de letramento específica: a produção diarista. Portanto, inferimos que a textualização e a (re) leitura de práticas de sala de aula possibilitou a reflexão das práticas de Lourdes em cursos distintos, contribuindo para novos posicionamentos e fazeres docentes.

Neste estudo, também analisamos o discurso da professora Lourdes, focalizando as construções discursivas sobre sua identidade profissional, por meio de projeções mentais, tentando responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Como evoluem os Processos nas projeções mentais ao longo da produção diarista? Como os alunos e a professora são representados nos Metafenômenos?*

Em outros termos, examinamos as projeções mentais e os Metafenômenos inscritos nas fases inicial e final do diário de Lourdes com intuito de identificar as construções discursivas sobre a identidade profissional da referida professora.

Analizando as projeções mentais, percebemos que revelam aspectos da sala de aula de Lourdes, crenças dos graduandos de Letras quanto ao planejamento pedagógico e ao tempo didático, o nível de inglês dos graduandos de Letras e de SIF, característica da identidade profissional de Lourdes e reclamações dos alunos de SIF.

Já na fase final do diário, as projeções mentais expressam os seguintes aspectos: o sentimento de Lourdes em relação ao seu trabalho em Paulo Afonso, a implementação da escrita diarista como ferramenta pedagógica em suas aulas, os sentimentos de uma professora de uma determinada disciplina do mestrado e os dizeres do diretor da faculdade em que Lourdes trabalha.

Nessa prática de letramento (a produção diarista), a identidade profissional é formada, porém é constantemente (re)construída. Considerando que a (re) construção identitária profissional ocorre ao longo do processo de escrita, a professora Lourdes apropriou-se dessa prática de letramento docente (o diário) com intuito de dirimir dificuldades que circundam a sua atuação profissional, percebendo-se simultaneamente como sujeito-autor.

Este estudo caracterizou-se pelo engajamento efetivo da professora como participante e pesquisadora de sua própria prática docente. Nele, a professora-pesquisadora foi capaz de observar, criticar e (re) direcionar sua atuação profissional, adaptando-se às necessidades e interesses do contexto educacional no qual estava inserido.

A análise do discurso docente permitiu-nos investigar o impacto da produção diarista no desenvolvimento de uma professora de inglês como língua estrangeira. O discurso de Lourdes é visto como uma prática social que, além de representar seu mundo, o constitui e o constrói (Fairclough, 1992) através do uso que Lourdes faz da língua.

Conforme postula Halliday (1994), toda escolha lexicogramatical significa algo num determinado contexto, sendo também reflexo e/ou fruto desse contexto específico. Nesse sentido, a análise do discurso da professora aponta para os seguintes pontos:

- A escrita diarista possibilitou que a professora assumisse uma postura investigativa, tornando-se mais crítica e consciente de seu papel em sala de aula em ambos os cursos: Letras e SIF, constituindo-se como um agente de letramento em formação e em ação;
- No curso de Letras, entendemos que a produção diarista constitui-se, após seis meses de escrita, não mais só como uma prática de letramento, mas como um evento de letramento que envolve diferentes inter-relações entre os participantes;
- Ao utilizar o diário, a professora materializa o que é, o que faz, o que diz, o que pensa e o que sente, travando um diálogo consigo mesma – com seu passado, presente e futuro – e com outros (professores, alunos, diretores);
- A produção diarista funcionou como espelho que retratava a ação docente. Isso implica dizer que, à medida que a professora via-se diacronicamente, ela conseguia refletir sobre aspectos positivos e negativos de sua prática docente, (re) construindo-se profissionalmente. Vale ressaltar que essa (re) construção ocorria na interação social;
- O diário contribuiu para a identificação das relações de poder em sala de aula. Inicialmente, podemos dizer que essa relação era totalmente assimétrica, pois a professora Lourdes guia os alunos durante todas as atividades, tomando a

decisão sobre todos os aspectos do processo de ensinar e aprender uma LE, sem considerar a opinião dos graduandos. Ao longo da escrita reflexiva, verificamos que essa relação permanece assimétrica. No entanto, a professora abre espaço para que os alunos exponham suas opiniões e críticas, sinalizando o início de uma parceria na tomada de decisão sobre questões referentes à sala de aula;

- Constatamos que o lugar de trabalho – a sala de aula de ILE – possibilita que Lourdes desenvolva sua prática de escrita diarista, sendo influenciada pelos aspectos sociais, históricos e culturais da instituição de ensino. Vale lembrar que esses aspectos interferem no desenvolvimento profissional de Lourdes, promovendo a reflexão, análise e (auto) avaliação sobre sua atuação profissional.

Diante do que foi exposto, acreditamos que escrever um diário sobre a própria prática docente é um desafio: é olhar sobre si mesmo e (re) ver sua ação docente materializada na e pela língua; é demonstrar inquietações de sala de aula, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. É desvendar o mundo docente interno inacessível a outrem, ainda que se observem e se gravem aulas; é dialogar consigo mesma; é deparar-se com o inesperado; é explorar o inexplorado.

Concluimos que os professores em formação e em ação devem criar momentos/espços em seus locais de trabalho para experienciar diversas práticas de letramento como ferramentas para (re) ver e (re) direcionar suas ações docentes em qualquer contexto: escolar, acadêmico e/ou profissional. Conseqüentemente, serão capazes de (re) construir sua identidade no referido contexto.

Por fim, a escrita diarista é definida como uma experiência significativa no processo de ensinar e aprender uma LE, conforme cita Lourdes: *It's been a rewarding experience for them and especially for me. I wish I had learnt about journal writing before.*

Com base na análise dos dados, é possível afirmar que:

(a) As representações docentes na produção diarista são reveladas com maior frequência através de Processos materiais e relacionais, refutando parcialmente a primeira hipótese levantada.

(b) Os Processos mentais, expressam pensamentos, sentimentos, emoções, reflexões sobre a ação docente de Lourdes, o que confirma a segunda hipótese levantada.

(c) As avaliações sobre sua identidade profissional mudam no decorrer da produção diarista conforme ilustram as figuras 6.1 e 6.2. No que tange às construções discursivas significativas sobre a identidade profissional, são apresentadas predominantemente através dos Processos relacionais do tipo intensivo atributivos. Portanto, é possível dizer que as hipóteses levantadas foram parcialmente confirmadas.

Esta pesquisa aponta para a importância de (re)pensar as práticas docentes através da escrita diarista. Na análise lexicogramatical dos dados, focalizamos o sistema de transitividade. Particularmente, centramos nossa análise nos Processos e projeções mentais.

Em termos de estudos posteriores, outras análises do *corpus* podem ser realizadas, através do sistema de Modo – centrando a análise nas metáforas gramaticais de modalidade, modalização e modulação, conforme inicialmente pretendíamos trabalhar – para expandir os resultados obtidos. Além disso, a investigação poderia ter explorado sistematicamente os ‘níveis de reflexão’ (Liberali, 2004) inscritos nas fases iniciais e finais da produção diarista. Vale ressaltar que houve dificuldade em determinados momentos para categorizar os Processos, visto que alguns Processos são muito ambíguos.

Conforme evidenciado na epígrafe desse capítulo, espera-se que esse estudo contribua para área de formação inicial e continuada de professores de ILE, promovendo uma postura crítico-reflexiva, principalmente no que concerne a construção identitária profissional. Para isso, propomos que esses professores de ILE engajem-se em práticas de letramento.

Ao realizar esta pesquisa, fica evidente que a escrita diarista contribui para formação localizada de professores de ILE, ou seja, para que os professores pesquisem suas próprias salas de aula, buscando respostas apropriadas às suas necessidades. Espera-se que esse estudo contribua para área de Linguística Aplicada e de formação de professores de línguas (estrangeiras). Nessa perspectiva, corroboramos com Vian-Jr (2002) ao afirmar que:

Olhar para o percurso de forma retrospectiva fornece-me elementos para que eu possa vislumbrar o caminho percorrido e esquadriñar cada um dos passos dados. Permite-me, ainda, tecer considerações sobre as diversas experiências vividas, só que agora associadas a cada um dos momentos inerentes aos caminhos percorridos para a elaboração deste trabalho de pesquisa (ibidem, p. 193).

Cabe aqui ressaltar que, ao realizar esta pesquisa, ficamos cientes da importância: (i) da prática de escrita no contexto acadêmico e profissional, visando sempre à melhoria dessa prática. Ao (re) ler fragmentos do diário, fica evidente, como professora e pesquisadora, que, em vários momentos, enfrentamos dificuldades na escritura de certos trechos. Sendo assim, podemos afirmar que o diário também contribuiu para uma (auto) avaliação sobre a escrita da professora-pesquisadora. Em suma, constatamos a necessidade de a professora-pesquisadora engajar-se em práticas de letramento ideológico e autônomo.

Neste estudo, as (re) leituras do diário foram essenciais para melhor compreender os eventos que ocorrem de sala de aula. A textualização dos eventos de sala de aula e a (re) leitura dos trechos da produção diarista permitiram que a professora (re) pensasse e (re) direcionasse suas práticas com intuito de melhorá-las. Além disso, o diário funcionou como um gênero catalisador, dando voz à professora-pesquisadora e promovendo momentos de reflexão sobre sua atuação profissional e acadêmica.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o uso do diário permite aos professores descreverem suas experiências, identificar atitudes, crenças, ideologias, dentre outros aspectos que interferem no processo de ensinar e aprender uma LE. Portanto, o diário emerge no contexto de formação de professores de ILE como uma prática de letramento docente e um instrumento que possibilita o desenvolvimento profissional.

Outro benefício da escrita diarista foi sua contribuição como uma prática de letramento ideológico que visou não só capacitar a professora a escrever e ler seus próprios textos, mas colaborou para o acesso à informação sobre o contexto sócio-histórico e cultural no qual estava inserida; bem como contribuiu para a (auto) avaliação das ações docentes. Por meio dessa prática de letramento, a identidade profissional foi (re) construindo-se – longitudinalmente – de maneira não uniforme. Ademais, o diário possibilitou a percepção dos diversos papéis sociais representados pela professora-

pesquisadora, tais como: professora de Inglês Técnico, professora de Prática de Ensino de Inglês I e II, aluna de mestrado, pesquisadora.

Diante do que foi exposto, acreditamos que escrever um diário sobre a própria prática docente é um desafio: é olhar para si mesmo e (re) ver sua ação docente materializada na e pela língua; é demonstrar inquietações de sala de aula, dificuldades no processo de ensinar e aprendizagem de inglês como LE. É desvendar o mundo docente interno inacessível a outrem, ainda que se observe e se grave aulas; é dialogar consigo mesma; é deparar-se com o inesperado; é explorar o inexplorado; é materializar ‘o trabalho real do professor’ (BRONCKART, 2008).

Concluimos que os professores em formação e em ação devem criar momentos/espços em seus locais de trabalho para experienciar diversas práticas de letramento como ferramentas para o (re) ver e (re) direcionar suas ações docentes em qualquer contexto: escolar, acadêmico e/ou profissional. Conseqüentemente, serão capazes de (re) construir sua identidade no referido contexto. Nessa perspectiva, a escrita diarista é definida como uma experiência significativa no processo de ensinar e aprender uma LE, conforme cita Lourdes: *It's been a rewarding experience for them and especially for me. I wish I had learnt about journal writing before.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 29-50.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ALVARENGA, Magali Barçante. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Pontes Editores e ArteLíngua, 2004, p.107-116.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**. v.9, n.2, jul./dez, 2006, p.145-175.

BARTON, David., HAMILTON, Mary. Literacy Practices. **Reading and Writing in One Community**: Routledge, 1998, p. 7-15. (adapted with permission of publishers)

_____. Language and power in communities of practice. In: BARTON, David. TUSTING, Karin. **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Relations**. Cambridge : Cambridge University Press, 2005, pp. 14-33.

BLOOR, Thomas, BLOOR, Meriel. **The Functional Analysis of English**. London: Arnold, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A.M. **Conflicts and journal writing in a public school: breaking the chains of alienation**. Monografia do curso de Especialização em Estudos Lingüísticos e Literários em Língua Inglesa, DLEM/UFPB, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul.. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. In: BRONCKART, Jean-Paul. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo; ROMERO, Tania Regina de Souza. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, Solange Teresinha Ricardo e SILVA, Elisabeth Ramos (orgs.) **Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada**. Taubaté: Cabral, 2006, p. 125-147.

CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L. P. da: Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas (17). Jan/jun, 1991, p. 133-144.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um programa de Formação contínua. In: CELANI, M.AA. (Orgs.) **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.

_____. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CONNELLY, F. M e CLANDININ, D.J. **Shaping a Professional Identity: stories of educational practice**, Teachers College Press, NY, 1999.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves, BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representações e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

CORTEZ, C. D. C. Estudar... Aprender...Ensinar...Mudar...Transformar-se... transformar-se: um processo contínuo. In: BARBARA, RAMOS. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 221-255.

CUNHA, M. A. F., SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DE GRANDE, Paula Baracat. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, vol. II, Maio/2007.

DIAS, S. M. A. The Construction of an ESP teacher identity: A Systemic Functional Analysis. In: V **Encontro sobre o Ensino de Língua e de Literatura e I Congresso Nacional sobre o Ensino de Língua e de Literatura**, 2007, Olinda – PE. Anais 2007: V

Encontro sobre o Ensino de Língua e de Literatura e I Congresso Nacional sobre o Ensino de Língua e de Literatura, 2007a.

_____. O processo de construção identitária e as representações de práticas docentes na produção diarista. In: **I Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem - I Conel**, 2007, Natal - RN. I Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem - I Conel. Natal - RN: Artpress, 2007b.

_____. **Um estudo de caso sobre letramento docente: representações e avaliações no diário reflexivo de uma professora de inglês como língua estrangeira sob a ótica da LSF**. Projeto de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística, UFPB, 2008.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter, 1994.

_____. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter, 2004.

FABRÍCIO, B.F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o caso. **Práticas identitárias: língua e discurso**. In: MAGALHÃES, CORACINI, M. J., GRIGOLETTO, M. (orgs.). São Carlos: Editora Claraluz, 2006, p. 191-210.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (orgs) **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 88-115.

FREEMAN, Donald. **Doing teacher research: From Inquiry to Understanding**. Boston: Heinle and Heinle, 1998.

FUZER, Cristiane, BARROS, Nina Célia Almeida de. A transitividade em textos jurídicos e a relação com as atividades de sujeitos processuais. **Anais do 33rd International Systemic Functional Congress**, 2006, p. 1-22.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GUEDES-PINTO, A. L.. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. 01. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002

HALLIDAY, Michael A.K., HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. Baltimore: University Park Press, 1978; London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. Letramento e Formação do Professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005 (Apostila).

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves, BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representações e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a, p. 75-91.

_____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filologia e língua portuguesa. v. 8, 2006b.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B., MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Org.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEE, Icy. Using Dialogue Journals as a Multi- Purpose Tool for Preservice Teacher Preparation: How Effective is it? **Teacher Education Quarterly**, Summer 2004.

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **Pesquisas em Lingüística Aplicada: Temas e Métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 11-36.

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. *Concluintes do curso de Letras: perfil, expectativas e desilusões*. In: V Seminário Nacional Sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, 2007, Campina Grande. Anais do SELIMEL, Campina Grande: SELIMEL-UFCG, 2007, p. 137-146.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **the ESPpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, 1996, p. 19-37.

_____. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. LAEL, PUC-SP, 1999.

LIBERALI, F.C; MAGALHÃES, M. A.; ROMERO, Tania R. *Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores*. In: **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Mercado de Letras: São Paulo, 2003, p.131-166.

LIMA, Maria do Socorro Lucena, GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais na educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-186.

LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A.M. M. R., MIZUKAMI, M.G.N. (org). **Formação de professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996a, p.357-370.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, 1996b, p. 5-15.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, 2001, p. 77-96, 2001.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R., LOUSADA, Elliane, ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Trabalhos de pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MALATÉR, Luciani Saledo de Oliveira. *Teacher's beliefs in foreign language acquisition: a case study on classroom behaviors*. Tese de Doutorado, PGI-UFSC, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J.R, Mathiessen, M.I.M., Painter, Clare. **Working with functional grammar**. London: Arnold, 1997.

MAZZILLO, Tânia M. O diário do professor-aluno: um instrumento para avaliação do agir. In: MACHADO, Ana Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL/FAPESP, 2004, p. 297- 324.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e a construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves, BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representações e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 93-105.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistência: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. Tese de Doutorado, LAEL- PUC/SP, 2005.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROCHA, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

_____. Integrando estudos dos gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.165-182, 2006.

MOEN, Torill. Reflections on the Narrative Research Approach. **International Journal of Qualitative Methods**, 5 (4), December, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 6.d. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 179-190.

_____. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T. A**, 10(2), p. 329-338, 1994.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Palestra: Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer, proferida no **IV Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades - Questionando identidades e sujeitos nas culturas contemporâneas**. Campina Grande: 16 de junho de 2007.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 111-127.

MORAES, Ana A. A. **Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa para formação**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1999.

MOTTA-ROCHA, DÉsirÉE; HEBERLE, Viviane Maria. **O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan**. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROCHA, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

NÓBREGA, Márcia O. A. P. **Reading teaching: an investigation of EFL teachers' interactive group journals from a systemic-functional approach**. Monografia do Curso de Especialização em Língua e Literatura Anglo-Americana, DLEM/UFPB, 2008.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. O Professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida para RedebrasilTV em 13 de setembro de 2001. Disponível em http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 12 de junho de 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re) visitando teorias dialógicas. **Práticas identitárias: língua e discurso**. In: MAGALHÃES, Izabel, GRIGOLETTO, Marisa, CORACINI, Maria José (orgs.). São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2006, p.27-44.

OLIVEIRA, A. M. **Construções discursivas de professoras de língua inglesa: um estudo sobre um diário dialogado no CECPLIN**. Projeto de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, 2007.

PAIVA, V. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, p.135-153.

PAVLENKO, Aneta. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**. 28/2, 2007, p. 163-188.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W.S. In: SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 71-91.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades e a política de representação. In: Ferreira, L.M.A.; Orrico, E. G. D. (Org.). **Linguagem, Identidade e Memória Social**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2002, p. 77-88.

_____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

RAVELLI, L. Getting started with functional analysis of texts. In: **Unsworth perspectives**. London and Washington: Cassel, 2000, p. 27-64.

REICHMANN, Carla Lynn. **Reflection as a social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. Tese de Doutorado, PGI-UFSC, 2001.

_____. **Professores-em-construção: retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente.** Projeto no PROLING, 2005.

_____. Reflections on a dialogue journal study and teacher research. *Letr@ Viv@*. João Pessoa: Idéia, vol. 7, nº 1, pp. 139-153, 2006.

_____. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signo**. Estudos de Linguagem, v. 10, 2007a, p. 109-126.

_____. **Professores-em-construção: mapeando fazeres e reposicionamentos docentes em relatos reflexivos.** In: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte. Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte : ABRAPUI-UFMG, 2007b.

_____. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. *Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)*, v. 39, p. 224-240, 2008.

_____. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Pilar. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second language Classrooms.** Cambridge Language Education, 1994, pp., 7-28.

ROCHA, S. C. **A co-construção discursiva de duas professoras de inglês em um diário dialogado: um estudo de caso na perspectiva da GSF.** Projeto de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, 2008a.

ROCHA, Maria de Fátima Ribeiro da. **Professores e suas provas: concepções de letramento na formação de professor.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, 2008b.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** Tese de Doutorado. LAEL-PUC-SP, 1998.

ROSSI, E.S.C. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem. Universidade Federal de Londrina, 2004.

SILVA, Wagner Rodrigues. Articulação entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 175-200.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. Global: São Paulo, 2003, p. 89 - 114.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Wagner Rodrigues. Articulação entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 175-200.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em questão**. Natal, v.25, n. 11, 2006, p. 22-39.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A identidade profissional do Professor e sua prática diarista. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Org.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 165-179.

_____. **Construção identitária profissional no Ensino Superior: produção diarista e formação de professor**. Tese de Doutorado, IEL-UNICAMP, 2006.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação do professor de línguas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002, pp.15-38.

THOMPSON, Geoff. **Introducing Functional Grammar**. London: Arnold, 1996.

VAN LEEUWEN, T. Ten Reasons Why Linguistics Should Pay Attention to Visual Communication. In: P. LEVINE & R. SCOLLON. **Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis**. Georgetown, Georgetown University Press, 2004.

VIAN-JR, Orlando. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a Linguística Sistemico-Funcional. In: BRAIT, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**. São Paulo: Pontes/FAPESP, 2001.

_____. **O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso:** mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. Tese de Doutorado, LAEL-PUC/SP, 2002.

VIAN-JR, O. , LIMA-LOPES, R.E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROCHA, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 29-45.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quartely**, Alexandria, v. 22, n. 4, dec., 1988, p.575-592.

Webster's New Word Dictionary. Third College Edition. USA: G. & C. Merriam Company. 1996.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transitividade nos trechos iniciais do diário

Termos em negrito: Processos, considerando apenas as ‘orações primárias’ (HALLIDAY, 1994, p. 219).

Termos sublinhados: Participantes

Material [41]

LA₁ [9] - VIII Período – LETRAS - 23/03/07

1. I’ve **changed** my class time because the stds were supposed to attend a lecture named Teaching English as Foreign Language.
2. When I **arrived** at the classroom with my coordinator and the lecturer, there were few stds in the room as always.
3. While the presentation **was going on**, the students made comments about their beliefs and perspectives about their professional life.
4. If teachers **don’t time** their lesson, how can they assure they will finish the class on time?
5. What if the procedures s/he **planned** didn’t need the whole class to be executed?
6. What if they have **finished** the lesson twenty or fifteen minutes before?
7. secondly, to plan a lecture you should **write** topics(procedures) as the lecturer has done and showed on slides to follow a sequence;
8. I **used** the lecture and the lecturer themselves to show how process works and is useful.
9. Well, to my surprise the lecturer **agreed** with the std and said that timing your lesson is not important

LA₂ [4] - VII Período – Letras (23/03/07)

1. Maybe the fact that they must **show** their lesson plans before their “training period” had contributed to their performance during the class.
2. After, I **started to correct** the lesson plans previously required.
3. I **started checking** group by group and, sometimes, correcting the mistake, making questions about their lesson procedures, contents, especially I call most of the students’ attention to the fact that they always plan grammar lessons.
4. They are now **required** by myself to teach sth they haven’t experienced yet.

LA₃ [11] - SIF – I Período – Sistemas de Informação - 23/03/07

1. I **gave** them another chance.
2. Of course, I also **changed** the strategy.
3. Today, students had to **compare** the SQL functions in English and in Portuguese and find out the right SQL commands for each function.
4. Students **spent two classes** to finish the activity.
5. We **watched** a film called Firewall.
6. Student had to **list** fifteen key words related to their study area.
7. At the end, I’ve **reached** my objectives and so have the students.
8. How can this **happen** to me?
9. Today, the class **was divided** in two moments;

10. Most of students **didn't do** the exercise.
11. I **timed** their activity (they had 30 minutes) to do everything.

LB [1] - VIII Período-observation class - 26/03/07

1. To do so, they **received** a questionnaire to answer about some important aspects.

LC [3] - VII Período – Noite – 27/03/07

1. Students had **to go** to school they are going to spend their training period.
2. Before going, they **received** a questionnaire with some aspects they had to observe.
3. So, during this week, they didn't **come** to the university.

LD [6] SIF – 1º Período - 02/04/07

1. Most of students **didn't do** the exercise;
2. I **corrected** the homework and explained the points which weren't so clear to them.
3. I **gave** a special attention to Carol and Lidiane because they have some difficulties with English.
4. I **gave** each student one activity and asked them to try doing all the questions by themselves.
5. I **timed** their activity:
6. Third, we **corrected** and discussed the results.

LE₁ [5] - VII Período – Noite 20/04/07

1. Students were supposed to **present** a 20 minute lesson about a theme (health, citizen etc) and they had to include a grammatical point.
2. While the students **were presenting** their lesson, I could notice that they don't have domain of the content;
3. Most of them **didn't work** with contextualized grammar.
4. At the end of each class, the students **received** a kind of report card showing their performance during the lesson executed.
5. They also **received** the lesson plan corrected and with some notes.

LE₂ [2] - VIII Período – Noite (02 classes) – 20/04/07

1. Then, I **explained** some rules related to the training period.
2. Afterwards, I **gave** them a questionnaire so that they could write and make comments about important topics they had to observe.

Mental [13]

LA₁ [7] - VIII Período – LETRAS - 23/03/07

1. My students **think** it's not worth it.
2. I always **think** to myself: as a teacher you must plan your lesson, give the lesson and reflect about the positive and negative aspects.
3. Then, I **realised** how important it is to show stds that timing is an aspect related to the organization of the lesson.

4. As time passed by, I **noticed** that he was looking at his watch.
5. most of them **think** that whatever you plan, you must follow each step the way you planned.
6. I've listened to all the complaints in silence the whole lecture.
7. I **think** that the lecture was a very good way to prove that any planning process is flexible, and needs to be organized based on the time you have

LA₂ [1] - VII Período – Letras (23/03/07)

1. I **don't know** if I'm too demanding.

LA₃ [3] - SIF – I Período – Sistemas de Informação - 23/03/07

1. They **enjoyed** a lot the film.
2. I really don't **know** what happens in this class because every time I start the lesson not motivated and at the end I get completely motivated.
3. Why don't I **feel** the same at the other course I teach?

LD [2] SIF – 1º Período - 02/04/07

1. But at the end, I could **notice** that the ones who complained had done a very good work.
2. I could **notice** that the problem is that they don't study at home.

Relacional [23]

LA₁ [3] - VIII Período – LETRAS - 23/03/07

1. One of the comments called my attention: it was about "timing a lesson".
2. In fact, the only problem was with planning.
3. In my opinion, this resistance to plan lesson is due to their beliefs:

LA₂ [3]- VII Período – Letras (23/03/07)

1. Today, the students were very motivated and interested in the lesson.
2. They have a lot of difficulty to work with contextualized grammar.
3. They are not very good at English and they've studied a lot of grammar and rarely reading comprehension.

LA₃ [8] - SIF – I Período – Sistemas de Informação - 23/03/07

1. Today, the focus of the lesson was SQL commands and reading strategy (key word).
2. It was the second time stds were doing the activity.
3. The first time was last class, they failed.
4. As the students are very interested and responsible;
5. As it was break time, students told me their other teacher wouldn't come.
6. It was then, that I decided to stay with them for three more classes.
7. Although the audio was in Portuguese, they complained a lot because the subtitles were in English.

8. They are so responsible and involved with their learning that I get surprised/astonished.

LD [4] SIF – 1º Período - 02/04/07

1. Today, the class was divided in two moments:
2. For me, it was a surprise because stds complained the class before about the course level.
3. For me, it was satisfying to know that they weren't as bad as they thought.
4. So, it is quite impossible to learn new words just attending the class once a week.

LE₁ [5] - VII Período – Noite 20/04/07

1. So, they seemed insecure.
2. Students had problems to work with reading and comprehension.
3. They had problems to make links with the grammar and the text.
4. I'm sure students have to improve their English, especially the speaking and listening skills.
5. They don't have domain of the content.

Verbal [15]

LA₁ [10] - VIII Período – LETRAS - 23/03/07

1. Previously, I asked the lecturer to prepare the presentation topic related to Prática de Ensino de Inglês, especially approaching the topic "planning a lesson".
2. The student said she didn't agree she had to write the procedures of the lesson and the time she would probably spend to execute the procedure.
3. Students continued making comments about some aspects during the lecture.
4. They also criticized a lot the way I work with them before their training period.
5. They were complaining a lot about this topic.
6. Although, I've told them that planning is a flexible process;
7. First, I told them that even a lecture must be planned, otherwise it won't reach its goal;
8. and finally, I asked the lecturer if he had planned the lecture without taking into consideration the time.
9. He replied "of course not".
10. At the end, I decided to say some words related to stds complaints.

LA₂ [1] - VII Período – Letras (23/03/07)

1. I asked them to make groups with their partners.

LA₃ [1] - SIF – I Período – Sistemas de Informação - 23/03/07

1. I always talk to myself about the fact that they will only use English in a instrumental way...

LD [1] SIF – 1º Período - 02/04/07

1. Secondly, I **told** them that I talked to Carlos (the course coordinator) and that we were going to review all the contents through an activity I brought.

LE₁ [2] - VIII Período – Noite (02 classes) – 20/04/07

1. At the beginning of the class, the students **asked** some questions about the “training period”.
2. We **discussed** the questions and then, the students chose their school and group.

APÊNDICE B – Transitividade nos trechos finais do diário

Termos em negrito: Processos, considerando apenas as ‘orações primárias’ (HALLIDAY, 1994, p. 219).

Termos sublinhados: Participantes

Material [12]

LY [1] -28/07/07

1. Maybe I can **check** what’s going on in their minds about the classes, my teaching stance and other important pedagogical aspects of the teaching-learning process.

LZ [2] - 03/08/07

1. Unfortunately, when I was **coming back**, my bus was stopped and six men robbed the bus and everybody in it.
2. My boss **spent** a part of the meeting discussing teachers’ stance.

LAA [4] - 10/08/07

1. This week, on Monday, I **went** to the University X to enroll in a subject called “Línguas Estrangeiras”.
2. Then, I **showed** the students the course plan and we discussed about some topics.
3. Second, because she will **work with** themes related to our project.
4. And last but not least, she’s going **to guide** us in the other subject (metodologia da pesquisa) and she will be aware of what is going on it.

LAB [2] - 15/08/07

1. They **accepted** the suggestion enthusiastically, for my surprise!
2. This week, I **started** my classes checking their diaries.

LAE [3] - My trajectory as an English teacher - 25/08/07

1. I’d like **to write** about my experience having Anna as a teacher.
2. The text she **brought** to class (about narrative) research made me find an answer for my research validity. Thanks God!
3. The second class we **continued** the discussion about the narrative research

Mental [11]

LY [2] -28/07/07

1. I’m **thinking** of organizing my lesson plans for next semester and one of the things I want to include is a journal writing.
2. I’m **thinking** of asking the students to produce a journal during the whole semester (2007.2).

LZ[2] - 03/08/07

1. I **knew** that what he was saying was direct to me and my partner Maria.

2. I **wonder** if I did not need to go back to Paulo Afonso again.

LAA – [2] - 10/08/07

1. Let's **see** what's going to happen from now on.
2. I'm **looking forward to** attend Anna's classes.

LAC [2] - She didn't like the idea! - 22/08/07

1. I **felt** as if she was afraid of having me as a student.
2. I don't **know** why she didn't like the idea of having me in her classes.

LAD [1] - It's been a rewarding experience! - 24/08/07

1. I **wish** I had learnt about journal writing before.

LAE [1] - My trajectory as an English teacher - 25/08/07

1. I had **visualized** my trajectory as an English teacher for the first time!

LAF [1] - Fasete – teacher's room - 27/08/07

1. I **hate** formal occasions but, anyway, I must go because my Director asked me to do so.

Relacional [23]

LZ [2] - 03/08/07

1. On Thursday, we **had** a terrible meeting.
2. It **was** not interesting.

LAA [6] - 10/08/07

1. I'm not sure if I'll take it but I just enrolled to make sure of my vacancy.
2. By the way, this week **was** the first at Paulo Afonso.
3. At the 7th period (afternoon), the class **was** quite good.
4. However, at night, I didn't **have** a good impression of the people:
5. I'm sure it will be very good.
6. First, because I will **be** in touch with her (personally) every week.

LAB [2] - 15/08/07

1. It **was** very good.
2. Some of them **were** not sure of what to write but they asked me to check their writings.

LAV [2] - She didn't like the idea! - 22/08/07

1. Tomorrow, I **have** classes at University X;

2. I'm very anxious to know how the professor will be because last class she was too rude.

LAD [5] - It's been a rewarding experience! - 24/08/07

1. I'm worried with my students' level.
2. They are very anxious for the training period and so am I.
3. However, we are having great classes, discussing a lot about teacher's techniques and strategies during the teaching and learning process.
4. In addition, students are very involved with their journal writings.
5. It's been a rewarding experience for them and especially for me.

LAE [3] - My trajectory as an English teacher - 25/08/07

1. My first class was very good;
2. I had a relief after the reading and the discussion: now, I can say that my research is valid.
3. Writing about my history was quite good and a rich experience because I could reflect about some of my professional stances.

LAF [3] - Fasete – teacher's room - 27/08/07

1. I'm frustrated this week because I'm going to miss all my master classes:
2. I'm madrinha of Letras course and I have to take part in the undergraduate ceremony: how boring!
3. It will be on Thursday;

Verbal [5]

LZ [1] - 03/08/07

1. During the whole afternoon, we discussed topics related to EPEL.

LAA [2] - 10/08/07

1. Many students complained about the evaluation points.
2. I explained everything patiently.

LAB [1] - 15/08/07

1. I forgot **to tell** that last week I proposed the production of a diary to my students.

LAE [1] - My trajectory as an English teacher - 25/08/07

1. The second class we continued the discussion about the narrative research and I talked to a partner about our autobiographical paper required on the last class.

APÊNDICE C – Transitividade nos Metafenômenos na fase inicial do diário

Termos em itálico: Metafenômeno

Termos Negrito: **Processos**

Termos Sublinhado: Participantes

Material [4]

LA₁ [2] - VIII Período – LETRAS - 23/03/07

1. I always think to myself: *as a teacher you must plan your lesson, give the lesson and reflect about the positive and negative aspects.*
2. ...most of them think that *whatever you plan, you must follow each step the way you planned.*
3. As time passed by, I noticed that *he was looking at his watch.*

LA₃ [1] - SIF – I Período – Sistemas de Informação - 23/03/07

1. I really don't know *what happens in this class* because every time I start the lesson not motivated and at the end I get completely motivated.

Relacional [8]

LA₁ [4] - VIII Período – LETRAS - 23/03/07

1. My students think *it's not worth it.*
2. Then, I realized *how important it is to show std that timing is an aspect related to the organization of the lesson.*
3. I've told them that planning is a flexible process; they still think *it's sth unnecessary to do.*
4. I think that *the lecture was a very good way to prove that any planning process is flexible, and needs to be organized based on the time you have.*

LA₂ [1] - VII Período – Letras (23/03/07)

1. I don't know if *I'm too demanding* but I always question myself about these students level.

LD [2] - SIF – 1º Período - 02/04/07

1. For me, it was satisfying to know that *they weren't as bad as they thought.*
2. I could notice that *the problem is that they don't study at home.*

LE₂ [1] - VII Período – Noite 20/04/07

1. While the students were presenting their lesson, I could notice that *they don't have domain of the content;*

Verbal [1]

LD [1] - SIF – 1º Período - 02/04/07

1. At the end, I could notice that *the ones who complained had done a very good work.*

APÊNDICE D– Transitividade nos Metafenômenos na fase final do diário

Termos em itálico: Metafenômeno

Termos Negrito: **Processos**

Termos Sublinhado: Participantes

Material [2]

LAA [1] – 10/08/07

1. Let's see *what's going to **happen** from now on.*

LAZ [1] – 03/08/07

1. I wish I *did not have to **go back** to Paulo Afonso again.*

Mental [2]

LAC [1] - She didn't like the idea! - 22/08/07

1. I don't know *why she didn't like the idea of having me in her classes.*

LAD [1] - It's been a rewarding experience! - 24/08/07

1. I wish *I had learnt about journal writing before.*

Relacional [4]

LAC [2] - She didn't like the idea! - 22/08/07

1. I felt as *if she was afraid of having me as student.*
2. I'm very anxious to know *how the professor will be* because last class she was too rude.

LAZ [2] - 03/08/07

1. I wonder if *I did not need to go back to Paulo Afonso again.*
2. But I do really need the money and to the data for my master work: but I don't think *it's worth it!*

Verbal [1]

LAZ [1] - 03/08/07

1. I knew that *what he was saying was direct to me and to my partner Maria.*

APÊNDICE E – Fragmentos do diário dialogado

From: "Lourdes" mildsandra@hotmail.com

To: bia_anjos18@hotmail.com

CC: mildsandra@yahoo.com.br

Subject: First talk

Date: Fri, 09 Feb 2007

Hi, Paula. It's great to know that I can always count on you. Hope we can share interesting ideas and activities during this time. Thanks A LOT for your involvement and interest in taking part of this project. Hope you have a nice training period.

See you soon!

Lourdes

From: "Paula" bia_anjos18@hotmail.com

To: mildsandra@hotmail.com

Subject: RE: First talk

Date: Sat, 10 Feb 2007 23:50:57

Dear Lourdes,

I have a big problem, the school I am giving classes won't work, so me and Kelly can't finish our training period. What can we do???? We are very worried about it.

Kisses!

APÊNDICE F – Diário de Lourdes

Fragmento LA₁

VIII Período – LETRAS - 23/03/07

(471 palavras; 78 orações)

I've changed my class time because the stds were supposed to attend a lecture named *Teaching English as Foreign Language*. When I arrived at the classroom with my coordinator and the lecturer, there were few stds in the room as always. Previously, I asked the lecturer to prepare the presentation topic related to *Prática de Ensino de Inglês*, especially approaching the topic "planning a lesson". My students think it's not worth it. I always think to myself, as a teacher you must plan your lesson, give the lesson and reflect about the positive and negative aspects.

While the presentation was going on, the students made comments about their beliefs and perspectives about their professional life. One of the comments called my attention: it was about "timing a lesson". The student said she didn't agree she had to write the procedures of the lesson and the time she would probably spend to execute the procedure.

Then, I realised how important it is to show stds that timing is an aspect related to the organization of the lesson. If teachers don't time their lesson, how can they assure they will finish the class on time? What if the procedures s/he planned didn't need the whole class to be executed? What if they have finished the lesson twenty or fifteen minutes before?

Well, to my surprise the lecturer agreed with the std and said that timing your lesson is not important. As time passed by, I noticed that he was looking at his watch.

Students continued making comments about some aspects during the lecture. They also criticized a lot the way I work with them before their training period. In fact, the only problem was with planning. They were complaining a lot about this topic.

In my opinion, this resistance to plan lesson is due to their beliefs. Most of them think that whatever you plan, you must follow each step the way you planned. Although, I've told them that planning is a flexible process, they still think it's sth unnecessary to do. I've listened to all the complaints in silence the whole lecture.

At the end, I decided to say some words related to stds complaints. First, I told them that even a lecture must be planned, otherwise it won't reach its goal; secondly, to plan a lecture you should write topics(procedures) as the lecturer has done and showed on slides to follow a sequence; and finally, I asked the lecturer if he had planned the lecture without taking into consideration the time. He replied "of course not".

I think that the lecture was a very good way to prove that any planning process is flexible, and needs to be organized based on the time you have. I used the lecture and the lecturer themselves to show how process works and is useful.

Fragmento LA₂

VII Período – Letras (23/03/07)

(145 palavras; 22 orações)

Today, the students were very motivated and interested in the lesson. Maybe the fact that they must show their lesson plans before their "training period" had contributed to their performance during the class. I asked them to make groups with their partners. After, I started to correct the lesson plans previously required.

I started checking group by group and, sometimes, correcting the mistake, making questions about their lesson procedures, contents, especially I call most of the students' attention to the fact that they always plan grammar lessons.

They have a lot of difficulty to work with contextualized grammar. I don't know if I'm too demanding but I always question myself about these students level. They are not very good at English and they've studied a lot of grammar and rarely reading comprehension. They are now required by myself to teach sth they haven't experienced yet.

Fragmento LA₃

SIF – I Período – Sistemas de Informação - 23/03/07

(238 palavras; 37 orações)

Today, the focus of the lesson was SQL commands and reading strategy (key word). It was the second time stds were doing the activity. The first time was last class, they failed. As the students are very interested and responsible, I gave them another chance. Of course, I also changed the strategy. Today, students had to compare the SQL functions in English and in Portuguese and find out the right SQL commands for each function. Students spent two classes to finish the activity. As it was break time, students told me their other teacher wouldn't come. It was then, that I decided to stay with them for three more classes. We watched a film called Firewall. Student had to list fifteen key words related to their study area.

They enjoyed a lot the film. Although the audio was in Portuguese, they complained a lot because the subtitles were in English. At the end, I've reached my objectives and so have the students. I really don't know what happens in this class because every time I start the lesson not motivated and at the end I get completed motivated. How can this happen to me? Why don't I feel the same at the other course I teach? I always talk to myself about the fact that they will only use English in a instrumental way... They are so responsible and involved with their learning that I get surprised / astonished.

Fragmento LB

Observation class - 26/03/07

(47 palavras; 8 orações)

At this week, there were no classes. The students were supposed to go to the school they are going to estagiar to get some useful information in order to help them plan their lessons. To do so, they received a questionnaire to answer about some important aspects.

Fragmento LC

VII Período – Noite – 27/03/07

(37 palavras; 6 orações)

Students had to go to school they are going to spend their training period. Before going, they received a questionnaire with some aspects they had to observe. So, during this week, they didn't come to the university.

Fragmento LD

SIF – 1º Período - 02/04/07

(207 palavras; 39 orações)

Today, the class was divided in two moments:

- First, there was a correction about the activity required to be done at home. Most of students didn't do the exercise; only four of them had answered the homework. I corrected the homework and explained the points which weren't so clear to them.

I gave a special attention to Carol and Lidiane because they have some difficulties with English.

- Secondly, I told them that I talked to Carlos (the course coordinator) and that we were going to review all the contents through an activity I brought.

I gave each student one activity and asked them to try doing all the questions by themselves. I timed their activity (they had 30 minutes) to do everything.

- Third, we corrected and discussed the results. For me, it was a surprise because stds complained the class before about the course level. But at the end, I could notice that the ones who complained had done a very good work. For me, it was satisfying to know that they weren't as bad as they thought. I could notice that the problem is that they don't study at home. So, it is quite impossible to learn new words just attending the class once a week.

Fragmento LE₁

VII Período – Noite 20/04/07

(127 palavras; 17 orações)

Students were supposed to present a 20 minute lesson about a theme (health, citizen etc) and they had to include a grammatical point.

While the students were presenting their lesson, I could notice that they don't have domain of the content; also they have serious problem with "pronunciation". So, they seemed insecure.

Students had problems to work with reading and comprehension. Most of them didn't work with contextualized grammar. They had problems to make links with the grammar and the text.

At the end of each class, the students received a kind of report card showing their performance during the lesson executed. They also received the lesson plan corrected and with some notes.

I'm sure students have to improve their English, especially the speaking and listening skills.

Fragmento LE₂

VIII Período – Noite (02 classes) – 20/04/07

(59 palavras; 8 orações)

At the beginning of the class, the students asked some questions about the "training period". Then, I explained some rules related to the training period. Afterwards, I gave them a questionnaire so that they could write and make comments about important topics they had to observe. We discussed the questions and then, the students chose their school and group.

Fragmento LF

VIII período – Noite 26/04/07

(16 palavras)

- The students didn't have class because they were at the training period (at the observation class).

Fragmento LG

VIII período – Noite 27/04/07

(9 palavras)

- The students were at the training period (observation classes).

Fragmento LH₁

SIF – I Período - 07/05/07

(238 palavras)

I don't know what it is happening to me. I feel no motivation to be with that group. Maybe it's because I've been working with ESP for 8 years. Well, my class was quite a mess. The students weren't very concentrated on the lesson. At first, I asked them to prepare a questionnaire using the key words extracted from the movie. Secondly, they exchanged the questionnaire and answered it. After, I wrote on the board some words related to programming language. They had to predict the next topic of the lesson. They didn't guess it was related to programming language. Then, they were divided in pairs and received some fragments containing information about a specific programming language. They had to find out the characteristics of the language such as date of creation, who created it and where. It was given a time because stds had to present it to the rest of the class but they didn't have time to do so. They will be presenting it next class.

I could notice today that the stds didn't want to study anything. They complained a lot about the course and some of them, by looking at their face, didn't show motivation or interest in being at the classroom today. By accident, I met their other teacher complaining about the group behaviour at that day. Maybe the problem isn't really with English as I thought. But I'm still not sure.

Fragmento LH₂

Letras VII e VIII Períodos – Noite – 07/05/07

(73 palavras)

As the students are at training period, they didn't have class but I went to their schools to explain our objectives and procedures during this time. I also left at the school students' attendance lists and a list with stds names and the group level their teaching at. It was a hard week! I didn't even have time to study for my Master course as I always do after work: I was exhausted!

Fragmento LI₁

14/05/007 - VIII e VII Períodos – Tarde

(192 palavras)

Well, I didn't have class but I was at the university receiving stds lesson plans. After receiving all, I went to one of the schools they're working to check if they were doing well and also to verify if they have faced any problem. I talked to the school principals in order to investigate if stds are managing everything well. Then, I myself talked to the stds and it was clear how grateful and glad they were there. Although it was a private school and my stds were afraid of their audience, they were doing better than I expected. I attended to different classes, one English and another Portuguese. The stds felt confident and managed the classes very well. I was very proud of them. I know that they won't be just knowledge transmitter. They will incentive their stds to study by involving them in real life situation. I'm sure that

what I've showed them about teaching has influenced their practices. As I could notice, they (my students) are not preparing stds for the exams, they are helping the stds to be prepared to life, to be a reflective and active citizen.

Fragmento LI₂

14/05/07 - SIF

(233palavras)

I've changed all my plans. After talking to the course coordinator, I've realised that the students wouldn't have the last classes. So, I decided to be with them the whole night. At the beginning, std were very unconcentrated and demotivated, I had to start my class with a discussion about their role as stds.

I talked to them seriously and continued the lesson.

Students participate but didn't get totally involved. I'm really scared about their behaviour. They did participate but they complained during the whole class. Maybe I'm not using the right techniques or equipments. I do not really know. When I talked to my coordinator, he said he's having the same problem. Maybe I should take them to the lab as they are SIF stds. But how can I take them if there's no lab available?

Today, we worked with programming languages. First, I started with a text, by questioning the stds, and we had the reading comprehension of it.

Then, I explained (using the text) noun groups. Afterwards, stds had to identify the noun groups in another text given. At the end, stds answered a reading comprehension text, and a vocabulary activity. They spent a lot of time. To end up, for homework, each std received a small text. Std were asked to present some topics related to the text (year and place of creation, the inventor and the programming language characteristics).

Fragmento LJ

22/05/07 - Letras

(208 palavras)

I went to Rainbow school to observe student's class. Most of the students did well, except Sabrina. She spent a whole lesson – 40 min – waiting students to end a written activity proposed by her. It was a boring lesson and as students were working in group, they spent a lot of time talking about other subjects, and she couldn't notice that. Maybe she could, but the fact was that she wanted to spend the time not to be observed at all.

At the end of the lesson, I talked to her about this problem and she told me she thought it was a good lesson. I said to her I was going to be back on the other week to check if she had improved based on the suggestions and comments given. I got really frustrated. Std – in her class – noticed that she was insecure. Std said incorrect things such ambient referring to environment but she didn't correct. In fact, she didn't notice or know it. I'm quite sad, honestly, I'm impressed with her low level. In two months she will be graduating. How should she reflect about these situation? What can I do in order to show her she needs to study and prepare her lessons carefully?

Fragmento LK

23/05/07 – SIF
(268 palavras)

At this week, students were supposed to prepare a presentation about programming language. Each group had a specific programming language to work with. I've given them a text containing relevant points such as date of creation and place, name of the creator, reason and characteristics. Each group presented their work in a short time, having the text I gave as the only source, except, James. He's a student who never comes to the class. Maybe he doesn't think it's important. I don't know. What really called my attention about James's presentation was the fact that he did an excellent explanation of the PHP language. It seemed as if he was a teacher. He used the board to explain some characteristics, but James partner was completely lost during the presentation. I've asked to myself: what is the "trigger" that made James changed his attitude in the lesson? Whenever he was presented, he seemed to be absent-minded. Why did he change his stance all of a sudden?

I also noticed that students are not completely motivated and not happy to be in class. Two of them said that maybe they are not going to continue the course; they think it's not worth it.

Lidiane told me she didn't like me, nor my lesson. Since the beginning, she is teasing me all the time, testing my limits. She never accepts my help nor my comments about her activities. It's a challenging situation to deal with her.

Ted, who is the only student that is always on time, said that he likes English classes and the course is meaningful to him.

Fragmento LL

SIF - 28/05/07
(129 palavras)

What is calling my attention is the fact that one of my best students is missing a lot of lessons. Maybe he thinks the lesson is too easy to him. I've asked his friend to talk to him and let him know I would like to talk to him.

I asked students to bring dictionaries to the classroom as they were going to take an individual examination.

At the beginning of the lesson, there were about five stds. So, I decided to start with a written activity based on the previous lesson. At 07:20 pm, students started taking the examination. They finished doing it at about 9 pm. Some of them complained about the last topic saying it was quite difficult. But others could do it almost without problems.

Fragmento LM

29/05/07 - Letras
(293 palavras)

My friend Maria who works with me in the observation period had to go back to Paraíba and I decided to observe my students lesson, but this time they were teaching Portuguese.

For my surprise, many strange facts have emerged. I could notice that some who were weak English students had done very well when dealing with Portuguese, such as Dayse, Jane and Ane. On the other hand, one of the students who hasn't done well in English, had the same problems in Portuguese. When I was giving her a feedback about her lesson, she told me she was completely aware about the errors she did. Then, she tried to justify it by her point of view. I went back to Sabrina's classroom and watched the whole class again. It was totally

bad; worse than the first. She did nothing during the whole lesson. It seemed as if she didn't have planned the lesson. Or that my presence was interfering in her practice.

When talking to her at the feedback section, she told me I was too severe in the class observation. According to her, it was not that bad. I could have recorded it to present to her. I didn't feel comfortable to tell her what I've told but if I hadn't done that, it would be worse for her. How can she improve her teaching skills without having an idea of the aspects she needs to focus on this improvement?

Sometimes, I think it's a very hard work (class observation). Sometimes, I get proud of my stds, but most of the time frustrated. It seems as if what they learnt doesn't fit with their practices. Maybe they don't even remember to use the theory as a pedagogical support in their classes.

Fragmento LN

01/06/07 - SIF

(59 palavras)

I'm thinking in changing my whole lesson next Monday. I've just decided to work with listening. I know it's not the focus of the course but students seem to be fed up with so many reading comprehension. In fact, they are going to have reading but in a different way. Let's see if something different happens during the lesson.

Fragmento LO

04/06/07 - SIF

(405 palavras)

Today, the classes were quite different. I started changing the room, we went to the multimedia room in the library. When we arrived there, I asked my students to stop making noises because we were in a reading environment. I started the lesson with few stds in the room; they were a bit anxious about the new room and the activity proposed. I handed in a listening activity, explained that students had to order the sentences (activity 1); cross out the words they didn't hear in the sentence (activity 2), fill in the blanks (activity 3).

After the listening activity, I play the DVD and students watched it. Some of them didn't like but others did. One of the students – John – was very impatient. He couldn't concentrate on the lesson at all. Besides, he was always teasing the others during the activity. One fact that called my attention was that students were really involved in the activity. I mean; it looked as if they were enjoying doing it although it was a challenge!

At the end, I reached my objectives although I was quite sure that the activity proposed today had nothing to do with the course content.

I don't know how far this kind of activity can be done, or even if it can be done, as it has no links with the content. But being ESP student doesn't mean that they aren't supposed to work with the other basic skills, besides reading, does it?

I don't know what happened during the course, students do always complain about the lesson, the activities and so on. It's a pity saying the following but I'm looking forward to the end of the semester. I can not go on with this group anymore. I hate being with people who are not motivated to do anything and also does complain about every single detail.

To tell the truth, I think the problem has to do with only one student. She's always teasing me and she always says that she doesn't like me nor my classes and such other bad things. She compares the way I teach with the other teachers, she doesn't want my help during the lesson and so on.

I was thinking of not working with ESP anymore. Maybe the problem is mine. I'm fed up with this kind of teaching. I do really need to rethink my techniques when working with this kind of English.

Fragmento LP₁

11/06/07 - SIF

(138 palavras; 22 orações)

There were no classes! What a relief! The teacher was informed by the coordinator that stds had to go to room 4 to attend a lecture.

I went to the room, handed in the last semester activity and asked students to make a summary of the text and get prepared for an oral presentation for next week.

For my surprise, some stds complained about not having classes with me.

When I was downstairs, clarifying some doubts about the other subject I teach in Letras, two students – Felipe and Fabio – were going to the ESP room and got surprised when they saw me. They asked about the class and I told them they were going to have another class. Can I say that this situation shows their interest in my lessons? I don't think so! Maybe, I'm too optimist!

Fragmento LP₂

11/06/07 - Letras (VIII Período - Noite)

(221 palavras; 31 orações)

It was the observation period week. I went to Jurema School to attend Elaine's lesson. When I arrived, I realized she was doing a revision about 'articles' and 'there to be'. I asked for permission, entered in the room and started observing her performance. All of a sudden, she was not with the control of the lesson anymore but her friend was. Her partner controlled the whole situation. She was just a kind of helper. In fact, by her attitudes, it was very clear for me, that she was not prepared, she didn't have domain of the content. Stds made many mistakes, she didn't notice but her partner did, and correct them immediately. Her partner explained the grammatical rules and so on.

Elaine didn't have a good performance and I was terribly dissapointed with her. She had influenced the stds learning process in a wrong way.

At the end of her lesson, I called her and her partner and pointed out some positive and the negative aspects of her lesson. I could notice that she didn't improve at all. During the classes at the university, I had pointed out the same problems. Although she had tried twice in the classroom, she still failed. In fact she failed, two times in the classroom and once in her classroom at the training period.

Fragmento LQ

13/06/07 - Letras - VII Noite

(121 palavras; 20 orações)

Simone was the name of the observed student today. As Dayse, she had many problems when we were simulating the lessons at the university. I also talked to her and pointed out positive and negative aspects of her practice.

To my surprise, she was just fantastic today; she was utterly motivated in the training period classes.

Her class involved discussion about environmental problems. She presented a text, using visual resources and explored the text using reading strategies.

She taught vocabulary about farm and zoo animals based on the text. It was quite great. I wish the others students could see her lesson. Maybe, when the new semester starts, I can ask her to present the same lesson to her classmates.

Fragmento LR

SIF -18/06/07

(369 palavras; 54 orações)

I know that as educator, I could not feel like this, but what a relief! It was my last class. When I was planning the lesson, I thought of doing something different but I decided not to do so. In fact, I was afraid about students' reaction. Maybe they wouldn't like the idea or would complain; so, I decided to make a review about all the main points they've studied.

Before starting the lesson, I had an idea. I decided to prepare a kind of questionnaire in order to verify stds opinion about my classes. In fact, it was a kind of reflection report. To tell you the truth, I also created some points in which they had to write about themselves.

I was very nervous, especially because I knew, in fact, I was sure they were going to complain about the classes. Whenever each student arrived, I had that terrible feeling about giving him/her the paper (the report).

One of the student called Marcos asked me the objective of it. Then, I told him it was a kind of reflection about my practice. At that time, one student called Lidiane, who did not like it all, asked: Didn't you see the answers of the online questionnaire we answered last week?

I told her that the questionnaire she answered, was for the university and it will be only given to me (I mean the results), at the end of next semester. As most of the students were not concentrated, I had to time the activity. I gave them 20 min to make a small text, based on the aspects pointed out, about the English classes during the semester.

Then, students answered in pairs some written vocabulary activities and we corrected them. Last class, students presented a mini-seminar about different topics. At the end, one of the students – George – proposed a kind of goodbye party but I ignored it. At the end of the class, I just talked to two students (John and David) who did not take one of the evaluations. I told them I was going to send them another activity by e-mail to replace the one they did not do. That was the end of the semester.

Fragmento LS₁

Letras - VII Período - 21/06/07

(115 palavras; 19 orações)

I attended Sonaly's Portuguese class, she was quite nervous. When I arrived in her room, she started shaking. She began her lesson making a review about the topics students didn't understand or didn't do in their tasks. She was doing very well and I got surprised although she was nervous. I could perceive a teacher stance based on her performance. At the end of her class, I was very proud. Unfortunately, I couldn't give her a feedback because I had to observe other student. So, I asked her to go to the university and look for me at the end of the night. There, we could talk and discuss some relevant aspects of her lesson.

Fragmento LS₂

Letras VIII – Noite - 21/06/07

(111 palavras; 19 orações)

Well, the first class I observed today was Angelica's. She did a very good performance, in fact, she is an English teacher. She emphasized students' pronunciation and explained the topic very well. The only problem was that the lesson was just grammar. Although she had said she worked with a text the class before, she didn't contextualize the grammar. For me, it was disappointing. Anyway, she is at the beginning of her training period. I hope she can improve her teaching skills. At the end of the class, I asked her to write a kind of report about her lesson. It was the way I found to make her reflect about the lesson.

Fragmento LS₃

Letras VIII – Noite - 21/06/07

(141 palavras; 12 orações)

Claúdia's class

When I arrived, the class had just started. Claúdia was working with a text about computer technology. Then, she made a link to plural of nouns. She taught the rules using examples from the text. Then, she started putting some words on the board and asked students about the use of plural in each word.

To end the class, she gave some slips of paper to students and asked them to say if the word on the slip was in the plural or singular form. If it was in the plural, the student had to explain the rule used and write it (on the board) in the singular. If it was in the singular, the student had to say the rule and plural form of the word. It was a very challenging activity. Students did like it a lot.

Fragmento LS₄

Letras VIII - Mariane 21/06/07

(71 palavras; 10 orações)

Her class objective was present continuous but she only taught the gerund form. She emphasized the ING form in many verbs extracted from a text. She taught rules and some of them were not right. She made many mistakes during the translation of the verbs and all the time, she asked one of her students to check the translation in the dictionary. It was a boring class. Students were also bored.

Fragmento LT

DIARY - 28/06/07

(228 palavras)

This week we had a terrible problem during the class observation: students observed had a very low level. I started to think about their practices after the university, in their work: what a disaster! In addition, I'm worried with their stance as professional. They complained about everything/every single aspect that demands from them a hard work. They do not want to think. Do you believe it? They are almost teachers and they hate activities which require from them a critical view.

I have my values, beliefs and thoughts about the teaching/learning process and for me, listening to these complaints, is quite awful.

How can I manage this situation? I'm starting to be very ridiculous, I think, assuming this position. What I can see is that the teachers who they call "good" ones, are the ones not worried with their learning. These teachers complain about my way, they say I'm too rude, that I require lots of activities that stds do not need to be observed during the training period. But I can not manage that. As I know, they need to improve, I also need to help them by requiring activities that I know will be meaningful to their learning. I can also see that my colleagues (teachers) are reproducing the Director's discourse: we (teachers) have to facilitate students' life. I'm very stressed and uncomfortable with this situation.

Fragmento LU

DIARY - 02/07/07

(199 palavras)

Every time I arrive in this city, I get nervous and stressed. To be true, when I think that I've heard the most absurd things concerning teaching-learning process that I listened to such stupid statement: "Vocês tem que reunir o Conselho de Prática para ver os casos dos alunos que estão reprovados". Can you imagine that this sentence was said by my director, I can't! I'm completely dissapointed. He also made other silly comments about student's grade and asked us (me and my friend and partner Maria – who works with Teaching Praticice in Portuguese) to "dar um jeitinho nas notas".

I'm very disappointed, I want to finish my Masters degree and work in another institution which is responsible and worried with the teaching and learning process. I wish I could leave here now. I'm completely fed up with some students, teachers and now the Director. I do not know what to do. Geographically, I'm in an island but do not want to act as an inhabitant of this island, who does not keep in touch with the external world. What I feel now is that I'm really offline: offline of their world! Their world of "faz de conta"!

Fragmento LV

DIARY - 13/07/07

(102 palavras)

This week was a chaos. I had so many problems in my job that I wanted to quit. My students were complaining about theirs grades but they got good grades, most of them. The problem is that they only want to get ten. Even if they get eight, they don't accept it. They are weak, and the grades they receive is more than they deserve. I'm gonna spend the whole week here in Paulo Afonso so that I can correct all the examinations and post them. I wish I didn't need to come back here after staying these few days at home.

Fragmento LW₁

DIARY - 22/07/07

(23 palavras)

From tomorrow on, I'm gonna take a course with Roxane about genre. I hope it will help me with ideas in my journal.

Fragmento LW₂

DIARY - 23/07/07

(39 palavras)

Today, I could notice the difference between discourse genre and text genre. The mini-course was very nice. Besides that, Roxane made a review about the genre historical background. I'm utterly motivated. I'm looking forward to the next topic explanation.

Fragmento LX

24/07/07

(123 palavras)

Today, my boss phoned me. He wanted that I traveled to Paulo Afonso to talk about the students who didn't pass. In fact, he wanted, as the other semesters, he wants to pass everybody, to change the stds's grades. That's why I want to quit my job. We spend a long time correcting many activities and asking the students to improve, giving them another chance, showing them how to do things. In sum, really teaching them. And after a hard work, he, who is out of classroom, "suggests" the changes of the grades. That's not education. He's not taking my values and beliefs into considerations. I can't believe I'm involved in this situation. I prefer to lose the job but not my dignity.

Fragmento LY

28/07/07

(63 palavras; 9 orações)

I'm thinking of organizing my lesson plans for next semester and one of the things I want to include is a journal writing. I'm thinking of asking the students to produce a journal during the whole semester (2007.2). Maybe I can check what's going on in their minds about the classes, my teaching stance and other important pedagogical aspects of the teaching-learning process.

Fragmento LZ

03/08/07

(103 palavras; 17 orações)

On Thursday, we had a terrible meeting. My boss spent a part of the meeting discussing teachers' stance. I knew that what he was saying was direct to me and my partner Maria.

During the whole afternoon, we discussed topics related to EPEL. It was not interested. Unfortunately, when I was coming back, my bus was stopped and six men robbed the bus and everybody in it. I wish I did not need to go back to Paulo Afonso again. But I do really need the money and to the data for my master work: but I don't think it's worth it!

Fragmento LAA

10/08/07

(191 palavras; 26 orações)

This week, on Monday, I went to University X to enroll in a subject called "Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras". I'm not sure if I'll take it but I just enrolled to make sure of my vacancy. I do need to contact Anna and see if it's suitable for my master résumé. By the way, this week was the first at Paulo Afonso. Many students complained about the evaluation

points. I explained everything patiently. Then, I showed the students the course plan and we discussed about some topics.

At the 7th period (afternoon), the class was quite good. However, at night, I didn't have a good impression of the people: stds seemed to be lazy and uninterested. Let's see what's going to happen from now on.

I'm looking forward to attend Anna's classes. I'm sure it will be very good. First, because I will be in touch with her (personally) every week. Second, because she will work with themes related to our project. And last but not least, she's going to guide us in the other subject (metodologia da pesquisa) and she will be aware of what is going on it.

Fragmento LAB

15/08/07

(56 palavras; 7 orações)

I forgot to tell that last week I proposed the production of a diary to my students. It was very good. They accepted the suggestion enthusiastically, for my surprise! This week, I started my classes checking their diaries. Some of them were not sure of what to write but they asked me to check their writings.

Fragmento LAC

She didn't like the idea! - 22/08/07

(51 palavras; 11 orações)

Tomorrow, I have classes at University X; I'm very anxious to know how the professor will be because last class she was too rude. I felt as if she was afraid of having me as a student. I don't know why she didn't like the idea of having me in her classes.

Fragmento LAD

It's been a rewarding experience! - 24/08/07

(71 palavras; 9 orações)

I'm worried with my students' level. They are very anxious for the training period and so am I. However, we are having great classes, discussing a lot about teacher's techniques and strategies during the teaching and learning process. In addition, students are very involved with their journal writings. It's been a rewarding experience for them and especially for me. I wish I had learnt about journal writing before.

Fragmento LAE

My trajectory as an English teacher - 25/08/07

(128 palavras; 14 orações)

I'd like to write about my experience having Anna as a teacher. My first class was very good, we met new people and started the discussion about narrative research. I had a relief after the reading and the discussion: now, I can say that my research is valid. The text she brought to class (about narrative research) made me find an answer for my research validity. Thanks God!

The second class we continued the discussion about the narrative research and I talked to a partner about our autobiographical paper required on the last class.

Writing about my history was quite good and a rich experience because I could reflect about some of my professional stances. I had visualized my trajectory as an English teacher for the first time!

Fragmento LAF

Fasete – teacher's room - 27/08/07

(76 palavras; 12 orações)

I'm frustrated this week because I'm going to miss all my master classes: I'm madrinha of Letras course and I have to take part in the undergraduate ceremony: how boring! I hate formal occasions but, anyway, I must go because my Director asked me to do so.

It will be on Thursday, so I'll not miss the chance to anticipate some of my classes (as I'm going to spend the whole week here in Paulo Afonso).